

А. О. ИЛЬНЕР

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО СЛУХА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО МНОГОЯЗЫЧИЯ

Монография



Министерство образования и науки Российской Федерации

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

А. О. Ильнер

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО СЛУХА
В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО МНОГОЯЗЫЧИЯ**

Монография

Екатеринбург
УрФУ
2016

УДК 612.85.012:81'243

ББК 81.006+81-99

И48

Рецензенты:

и. о. заведующего кафедрой иностранных языков канд. филол. наук *О. Ю. Олышванг* (Уральский государственный медицинский университет);

завкафедрой профессионально-ориентированного языкового образования д-р пед. наук, проф. *Н. Н. Сергеева* (Уральский государственный педагогический университет)

Научный редактор — д-р пед. наук, проф. *Л. И. Корнеева*

На обложке — изображение с сайта www.losrecursoshumanos.com

Ильнер, А. О.

И48 Развитие иноязычного речевого слуха в условиях учебного многоязычия : монография / А. О. Ильнер. — Екатеринбург : УрФУ, 2016. — 136 с.

ISBN 978-5-321-02515-4

В монографии представлены основные положения авторской методики развития иноязычного речевого слуха, его структура и роль в обучении иностранному языку в сознательном возрасте.

Монография предназначена для методистов и преподавателей иностранных языков, аспирантов и студентов педагогических и лингвистических направлений подготовки. Представленные материалы могут быть задействованы в преподавании методики обучения иностранным языкам, а также отдельных разделов фонетики и психолингвистики.

Библиогр.: 226 назв.

УДК 612.85.012:81'243

ББК 81.006+81-99

ISBN 978-5-321-02515-4

© Ильнер А. О., 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
ГЛАВА I. Психофизиологические основы восприятия речи.....	8
1.1. Речевой слух в системе звукового анализатора	8
1.2. Речевой слух в онтогенезе	15
1.3. Взаимодействие компонентов речевого и неречевого слуха	19
Выводы по главе I.....	25
ГЛАВА II. Восприятие речи в условиях многоязычия.....	26
2.1. Феномен многоязычия в современном мире	26
2.2. Лингвистическая интерференция в условиях учебного многоязычия	36
2.3. Разнообразие проявлений фонетической интерференции.....	43
Выводы по главе II	57

ГЛАВА III. Иноязычный речевой слух и его развитие	59
3.1. Иноязычный речевой слух и этапы его развития	59
3.2. Развитие иноязычного речевого слуха в свете современных концепций обучения иностранным языкам	73
3.3. Основы методики развития иноязычного речевого слуха	82
Выводы по главе III	104
Заключение	106
Список использованной литературы	109

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время активно формируется теоретическая база современной лингводидактики, происходит ее интеграция с другими дисциплинами. Однако при наличии значительного потенциала современных научных теорий и подходов в области восприятия и порождения речи их использование в теории и практике обучения иностранным языкам достаточно ограничено.

Акцентирование внимания на коммуникативных навыках обучаемых часто приводит к тому, что фонетическая сторона иноязычной речи оказывается на периферии, а общее понимание смысла устного высказывания и адекватный ответ трактуются как вполне достаточное подтверждение фонетической компетенции. При этом еще в 1985 году И. А. Зимняя отметила, что простого переноса действия механизма слухового контроля с говорения на родном языке на говорение на иностранном языке не происходит [Зимняя, 1985, с. 131], а это, в свою очередь, ведет к неудовлетворительному овладению всеми речевыми навыками, поскольку развитие навыков восприятия иноязычной речи является одним из важнейших условий,

обеспечивающих не только совершенствование собственного произношения, но и развитие остальных речевых навыков и умений [Джапаридзе, с. 32].

Развитие механизма контроля над собственной речью является основой для формирования полноценной языковой личности. Именно таким механизмом является речевой слух как способность слышать и анализировать звуки речи путем различения и сличения их с эталонными единицами речи сегментного и суперсегментного уровней, хранящихся в долговременной памяти [там же, с. 4]. Формирование таких единиц на начальном этапе и использование в качестве основы для становления моторной программы артикуляционного и перцептивно-моторного комплекса является основной задачей фонетического аспекта обучения иностранному языку [Тунгусова, с. 20].

Проблемы развития речевого слуха учащихся, формирования слухопроизносительных навыков, фонетико-фонологической компетенции студентов на уровне профессионального владения иностранным языком в разные годы исследованы известными учеными, такими как Л. В. Щерба, Е. Д. Поливанов, Н. И. Жинкин, Л. В. Бондарко, Н. А. Любимова, И. А. Зимняя. Отдельные аспекты развития речевого слуха содержатся в работах В. Ф. Занглигера, И. А. Жучковой, И. В. Фроловой, Л. К. Велитченко и других.

Однако постоянное изменение условий преподавания иностранного языка и необходимость целостного переосмысления имеющихся сведений в методическом ключе требуют продолжения исследования в данном направлении.

Постановка задач в данной работе определена следующим образом:

1. Представить описание психофизиологических основ восприятия и производства речи, дать содержательную характеристику понятий «речевой слух», «речевое восприятие»,

«артикуляционная база», «перцептивная база», «перцептивный эталон». Описать взаимодействие компонентов речевого и неречевого слуха.

2. Дать общее описание феномену многоязычия, представить обзор различных его аспектов и подходов к описанию. Выделить те факты многоязычия, которые оказывают непосредственное влияние на становление иноязычной речи, описать разнообразие проявлений межъязыковой интерференции на фонетическом уровне. Попытаться разграничить фонетический акцент и фонетические ошибки, а также представить возможные классификации последних.

3. Систематизировать лингвистические, психолингвистические, психофизиологические и методические основы обучения фонетическому аспекту иностранного языка в условиях многоязычия. Дать рабочее определение иноязычному речевому слуху, выделить условия и этапы его развития. Определить содержание компонентов обучения в целях разработки методических основ для развития иноязычного речевого слуха.

В соответствии с поставленными задачами работа состоит из трех глав, а также введения, заключения и списка литературы.

Автор, пользуясь случаем, выражает искреннюю благодарность Л. И. Корнеевой за руководство диссертационным исследованием, материалы которого частично использованы в настоящей работе. Также большое спасибо хочется сказать Е. В. Луговым, которая смогла зародить у автора интерес к фонетике.

Большая благодарность моим друзьям и коллегам за оказанную поддержку и консультации, за внимание и искренний интерес к моей работе.

ГЛАВА I

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ

1.1. Речевой слух в системе звукового анализатора

Одним из первых научных обоснований для разграничения речевого и неречевого слуха можно признать доклады Поля Брока в Антропологическом обществе Парижа, опубликованные в Бюллетенях общества в 1861 и 1863 годах. П. Брока описал два случая утраты речи в зрелом возрасте при сохранности физиологического слуха и отсутствии видимых поражений артикуляционных органов. В описанных случаях больные понимали обращенную к ним речь, их мышление и значительная часть необходимых бытовых навыков были сохранены. При этом бывший сапожник Леборн мог произносить только два слова, а второй больной, Лелонг, — пять, включая

слова «да», «нет» и искаженное собственное имя «Лело». Оба больных умерли вскоре после поступления в клинику Брока, а при вскрытии их тел было выявлено поражение задней трети второй и третьей лобных извилин мозга. Таким образом был сделан вывод о наличии в коре головного мозга участка, отвечающего за моторную организацию речи и связь между фонологической и синтаксической кодификациями. Данный участок ныне носит имя своего первооткрывателя — центр Брока.

Противоположный случай был описан несколькими годами позже немецким психиатром Карлом Вернике, который исследовал мозг больного, перенесшего инсульт и впоследствии скончавшегося. В отличие от случаев, описанных П. Брока, больной мог произносить достаточно длинные, зачастую лишённые смысла фразы, но практически утратил способность понимать речь других людей, хотя и слышал ее. Результатом исследования Вернике стала вышедшая в 1874 году работа «Афазический симптомокомплекс», в которой была описана связь между поражением височной области головного мозга, позже получившей название «зона Вернике», и способностью понимать речь.

В дальнейшем открытия И.М. Сеченова и И.П. Павлова в области изучения физиологических механизмов показали, что в основе психической деятельности лежит принцип рефлекса, следовательно, речь, как и другие проявления высшей нервной деятельности, также развивается на базе рефлексов, связанных с деятельностью различных участков головного мозга.

Таким образом, уже в начале XX века сложилось понимание, что, наряду с физиологической способностью воспринимать звуки окружающего мира органами слуха (физиологический слух), существует способность воспринимать и контролировать речь (речевой слух). В свою очередь, речевой слух как способность слышать и анализировать звуки речи родного или

другого языка противопоставляется неречевому слуху как способности ориентироваться в неречевых звуках, например в музыкальных тонах и шумах [Хомская, с. 180].

Речевой слух как основа восприятия речи в дальнейшем фигурирует в трудах членов «круга Выготского» и более поздних исследованиях механизмов речи. Однако трактовки этого понятия и компонентный состав в психологии, физиологии, дефектологии, логопедии, а также у различных фонетических школ несколько отличаются.

Психологи определяют речевой слух достаточно широко, как способность выделять из совокупности звуковых раздражителей, воздействующих на индивида, речь другого человека [Психология человека от рождения до смерти, с. 102]. Основоположник нейропсихологии А. Р. Лурия определял речевой слух как сложное явление, которое состоит из фонематического и фонетического слуха и выполняет две главные функции — воспринимающую и воспроизводящую [Лурия, 2006, с. 160].

Е. Д. Хомская, ученица Лурии, также выделяет речевой слух в качестве самостоятельной подсистемы слуховой аналитической системы наряду с неречевым слухом. Согласно ее определению речевой слух — это способность к анализу звукового состава слов родного или других языков. Речевой и неречевой слух имеют общие подкорковые механизмы, однако в пределах коры больших полушарий они различаются [Хомская, с. 180]. Также Е. Д. Хомская указывает на то, что речевой слух всецело прижизненное образование, образуется в определенной речевой среде и формируется по ее законам [там же, с. 226].

Часто речевой слух характеризуют как психолингвистическую способность человека. Приведем в пример определение в статье С. С. Пашковской: «Речевой слух — психолингвистическая способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя

слышимую речь» [Пашковская, с. 107]. Е. В. Сорокина добавляет, что «благодаря речевому слуху происходит различение звуков, слов, предложений, соотнесение их с соответствующими сегментными и суперсегментными структурами. Речевой слух включает в себя процесс узнавания целого» [Сорокина, с. 24].

Ведущий отечественный нейропсихолог Т. Г. Визель [Визель 2016b, с. 63] выстраивает структуру слухового восприятия, при наличии физиологического слуха, как недифференцированного восприятия окружающих звуков, за которое отвечает первичная височная кора в ядре слуховой зоны обоих полушарий мозга, в соответствии с задачами, которые выполняют элементы данной структуры (таблица 1).

Таблица 1

Структура слухового восприятия

Задача	Слуховой механизм	Мозговая локализация
Различение неречевых шумов (опознавание звучаний различных предметов)	Неречевой слух	Височная вторичная, прилегающая к ядру слуховой зоны кора правого полушария
Различение звуков речи (опознавание акустических признаков звуков речи)	Речевой слуховой гнозис — 1	Вторичная височная кора левого полушария ближе к ядру слуховой зоны
Дискретное восприятие звукового состава слова (распознавание и анализ звукового состава слова)	Речевой слуховой гнозис — 2	Вторичная височная кора левого полушария на периферии слуховой зоны
Понимание значения слова (в зависимости от фонемного состава)	Фонологический слух	Третичная височная кора левого полушария

Схема, предложенная Т. Г. Визель, имеет выраженную иерархическую структуру, где каждый механизм призван решать свою задачу, что позволяет дифференцировать слуховые агнозии (нарушения узнавания) и афазии (нарушения понимания, связи между обобщенным образом и словом).

Другие исследователи в качестве основных компонентов речевого слуха обычно выделяют фонематический (фонологический) слух, фонетический слух, интонационный и акцентно-ритмический компоненты речевого слуха. С речевым слухом, а в особенности с его интонационными компонентами, опосредованно связан эмоциональный слух.

Фонематический слух — это способность различать фонемы языка. Напомним, что фонема, как ее определял основоположник фонологии Н. С. Трубецкой, представляет собой совокупность фонологически существенных признаков, свойственных данному звуковому образованию [Трубецкой, с. 43]. Таким образом, «фонемный состав языка является по существу лишь коррелятом системы фонологических оппозиций» [там же, с. 72]. С. Н. Цейтлин определяет фонематический слух как речевой процесс, обеспечивающий выделение существенных признаков звуков речи и отвлечение от несущественных [Цейтлин, 2004, с. 120]. Л. Р. Биктеева определяет его как способность расчленять речевой поток на звуки и, анализируя звуки по определенным параметрам, отождествлять их с фонемами языка [Биктеева, 2007, с. 92].

Лингвистические определения фонематического слуха во многом зависят от принадлежности автора к определенной фонологической школе. Так, представители Ленинградской (Петербургской) фонологической школы сводят фонематический слух к способности относить слышимые звуки речи к определенному звуковому типу (фонеме), а представители Московской школы — к умению идентифицировать фонему и ее позиционные варианты в составе значимой единицы язы-

ка более высокого уровня (фонема в составе морфемы) [Бенвенист, с. 131].

Н. И. Жинкин, рассмотрев взгляды данных фонологических школ, заключил, что, несмотря на разные подходы к выделению фонем, они сходятся на том, что речевой звук не равен фонеме, а фонема — это функция, которую выполняют некоторые из признаков звука [Жинкин, 1958, с. 108]. Не вдаваясь в подробности дискуссии между указанными школами, в данной работе мы придерживаемся взглядов Ленинградской фонологической школы на фонемный состав языка. К лингвистическому определению фонемы Ленинградской школы также близко определение, используемое в нейропсихологии: фонемы — это различительные единицы звукового строя языка, при этом в каждом языке одни звуковые признаки выступают как смыслоразличительные, а другие как несущественные с точки зрения смысла слов [Хомская, с. 228]. Н. И. Жинкин указал, что акустическое различение элементов, из которых состоит слово, определяется спектрами. Поскольку всякий звук обладает каким-нибудь спектром, то возможно соотнесение формант, как определенных компонентов спектра, и фонем языка [Жинкин, 1958, с. 111–116]. Опираясь на этот факт, психологи определяют фонематический слух как способность анализировать и синтезировать речевые звуки по тем постоянным признакам, которые свойственны фонемам данного языка [Гамезо, Домашенко, с. 99].

Следующий компонент речевого слуха — фонетический слух, он осуществляет слежение за непрерывным потоком речи, точнее за потоком слогов, как минимальной единицей произношения [Жинкин, 1958, с. 83]. Поскольку фонемы реализуются в произносительных вариантах — звуках (аллофонах), важно, чтобы эти звуки произносились нормированно, то есть в общепринятых, привычных реализациях, иначе их трудно опознавать слушающим. Непривычное для данного

языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное. Некоторые специалисты не выделяют собственно фонетический слух, таким образом, понятия фонологический и речевой слух используются как синонимичные [Основы логопедии, 2002, с. 28]. На наш взгляд, это не является правильным, ибо фонематический слух имеет значение для формирования языка как «системы фонологических оппозиций», а фонетический слух важен для правильного оформления звучащей речи. Различение фонологического и фонетического слуха также соответствует двум основным функциям звуков речи: фонетической (обеспечение членораздельной, нормативной артикуляции, узнаваемости соответствующего звука речи) и фонологической (передача смысла через определенные сигнальные признаки) [Визель, 2016а, с. 102].

Фонематический и фонетический слух как составляющие речевого слуха осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль над собственной речью [Логопедия, с. 88]. Однако ведущая роль принадлежит все же фонематическому слуху. Вследствие нарушения фонематического слуха распадается вся речевая система [Хомская, с. 230].

Однако для адекватного восприятия и производства речи важны не только сегментные единицы, коими являются звуки речи, но и суперсегментные — ударение и интонация, за них отвечают так называемые интонационные компоненты речевого слуха, они имеют много общего с музыкальным слухом и не зависят от фонематических особенностей речи [там же, с. 181]. Интонационные компоненты важны также для «эмоционального слуха» — способности различать интонации речи, отражающие различное эмоциональное состояние [там же, с. 189]. Как нами было указано ранее, данные компоненты предшествуют прочим и формируются в самом раннем возрасте.

Таким образом, речевой слух представляется иерархически организованной функциональной системой, состоящей

из нескольких компонентов, благодаря которой осуществляется одновременное восприятие и понимание чужой речи, а также контроль над собственной речью. Компоненты речевого слуха обладают определенной автономностью, но лишь их единство и иерархическая организация обеспечивают целостное и всестороннее понимание смысла воспринимаемой речи.

1.2. Речевой слух в онтогенезе

Говоря о том, что речевой слух является целиком прижизненным образованием, следует указать на различия в процессе формирования речевого слуха ребенка в процессе обучения пониманию устной речи как первичной формы речевой деятельности и взрослого человека, уже владеющего языком. Очевидно, что эти процессы различны и связаны не только с последовательностью освоения языков, но и с теми изменениями в психике, которые происходят в процессе развития речи на родном языке.

В рамках изучения многоязычия обычно выделяют *первый (родной) язык*, которым ребенок овладевает самостоятельно в естественной среде. Если ребенок осваивает два языка одновременно, то можно говорить о *двух первых (родных) языках*. *Вторым языком* называют язык, с которым ребенок столкнулся в возрасте до трех лет. Некоторый отказ от понятия «родной язык» связан с тем, что использование этого понятия может обуславливаться самоидентификацией человека (например, национальной принадлежностью), а не последовательностью и условиями усвоения языков.

При этом в рассмотренных выше случаях механизмы и стратегии освоения нескольких языков имеют более значительное

сходство с освоением одного языка, чем с освоением нового языка в естественной среде в более позднем возрасте и сознательным изучением иностранного языка [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина, с. 6–8].

Так, серия экспериментов на томографе показала, что в центре Брока у испытуемых, изучивших второй язык в подростковом возрасте, расположение второго и родного языка различно; а у изучивших второй язык в раннем детстве в области Брока один и тот же регион вмещает в себя оба языка, при этом формирование навыков понимания и употребления второго языка функционально и нейрофизиологически базируется на использовании тех же структур мозга, что и первоначальное развитие речи [Величковский, с. 7–11].

Овладение фонематическим строем языка у ребенка предшествует другим формам речевой деятельности — устной речи, письму, чтению, поэтому фонематический слух является основой сложной речевой системы и потеря слуха ведет у детей к недоразвитию всей речевой системы (глухоноте). Нормальное развитие речи, без нарушений, может быть представлено в нескольких аспектах, связанных с постепенным овладением языком.

Первый аспект — развитие фонематического слуха и формирование навыков произнесения фонем родного языка.

Второй аспект — овладение словарным запасом и правилами синтаксиса. Активное овладение лексическими и грамматическими закономерностями начинается у ребенка в 2–3 года и заканчивается к 7 годам. В школьном возрасте происходит совершенствование приобретенных навыков на основе письменной речи.

Ко второму аспекту непосредственно примыкает третий, связанный с овладением смысловой стороной речи [Основы логопедической работы с детьми, 2002].

Что касается звуковой стороны речи, то ее зачатки начинают проявляться в самом раннем возрасте. В 3–4 месяца возникает

непроизвольное воспроизведение преимущественно гласных звуков — гуление. В период между 6 месяцами и годом гуление уступает место интонационно и акцентно-ритмически организованному лепету, включающему не только гласные, но и согласные звуки. К 7—8 месяцам ребенок начинает понимать слова и элементарные фразы взрослых. В это же время или чуть позднее ребенок сам начинает произносить простейшие с точки зрения артикуляции одно-двухсложные слова. В возрасте 2—3 лет активно формируются основные механизмы речи, осваивается звуковая система языка, формируются ассоциативные связи, переход от конкретных к обобщенным значениям слов, начинается осознание фонематической (смыслоразличительной) роли отдельных признаков звуков речи. При этом полноценное осознание смысловой роли звуков речи (фонематический слух) происходит значительно позднее, а завершается к 5 годам.

В исследовании Н. Х. Швачкина достаточно подробно рассматривается развитие фонематического восприятия на материале русского языка. Так, в начале речевого развития ребенка, в первую очередь семантическую значимость получают интонация и ритм, и лишь к концу первого года жизни — звуковой рисунок слова [Швачкин, с. 104]. Таким образом, понимание и выражение смысла на начальном этапе развития речи строится не на восприятии фонематического состава слов, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Этот этап в настоящее время принято называть нерасчлененным фонетико-фонологическим восприятием, слова и отдельные фразы воспринимаются как некий единый звукокомплекс, обладающий определенным смыслом. Выделение отдельных элементов этих комплексов и наделение их смыслоразличительной функцией представляют собой переход от дофонематической речи к фонематической.

На основании имеющихся сведений онтогенез речевого слуха к родному языку может быть представлен следующим образом. При наличии нормального физиологического слуха первым элементом речевой системы является речеслуховой гнозис, позволяющий выделить звуки речи из общего потока окружающих звуков. На этом же этапе включается эмоциональный слух, благодаря которому ребенок улавливает настроение матери. До определенной степени здесь можно проследить связь между эмоциональным и интонационным элементом. В дальнейшем интонационный компонент отделяется от эмоционального. Интонация играет ведущую семантическую роль примерно до шести месяцев. С шести месяцев начинается активное развитие акцентно-ритмического слуха, рефлекторное гуление заменяется ритмически организованным лепетом. Совместная работа акцентно-ритмического и интонационного компонента закладывает основу для полноценного речевого слуха, позволяющего связывать звукокомплексы с определенным смыслом, наделять их семантикой, воспринимать и воспроизводить звуковой рисунок слова. Восприятие звукового рисунка является отправной точкой для формирования фонетического и фонематического слуха, но при этом обнаруживает большее сходство с фонетическим слухом. Фонетический слух является в большей мере результатом слухового опыта, в то время как фонематический слух является результатом обобщения полученного опыта, произносительно-слуховых признаков звуков речи на данном языке. Эту основу составляют не формальные акустические или артикуляционные признаки, а семантика языка; овладевая значением слова, ребенок обобщает звуки, образующие это слово, таким образом происходит переход к фонематическому восприятию речи [Швачкин, с. 104–105]. Иными словами, речевой слух начинает формироваться с первых дней жизни ребенка и обретает свою окончательную структуру к пяти годам. По завершении этого периода

речевой слух уже не обладает прежней пластичностью, хотя и сохраняет определенную гибкость на протяжении всей жизни человека. Это свойство речевого слуха во многом обусловлено не только возрастом, но и индивидуальными особенностями. Так, одни люди при переезде в местность с другим говором легко и непринужденно приспосабливаются к местным произносительным особенностям, другим на это требуется достаточно продолжительное время и/или специальные тренировки, а третьим даже длительное общение и специальные упражнения позволяют лишь немного сгладить ранее приобретенные особенности речи.

Овладение иностранным языком подчиняется иным законам. Подробно это будет рассмотрено в главе III.

1.3. Взаимодействие компонентов речевого и неречевого слуха

Чаще всего, говоря о взаимодействии или связи между компонентами речевого и неречевого слуха, в первую очередь имеется в виду связь речевого и музыкального слуха, а также влияние музыкальных способностей на фонетические при овладении иностранным языком. Для того чтобы внести ясность, необходимо понять, что же такое музыкальный слух, музыкальные способности и фонетические способности.

В нашей работе под фонетическими способностями мы понимаем определенный уровень функционирования механизмов восприятия и производства речи, при котором оптимально осуществляется опознавание и различение фонетических единиц и их реализация, то есть человек, обладающий выраженными фонетическими способностями, будет быстрее улавливать

особенности чужой речи, отличия, легко подстраиваться под изменившееся фонетическое окружение. При изучении иностранного языка это будет выражаться не только и не столько в имитации иноязычной речи, сколько в осознании фонологических, сигнальных функций отдельных признаков речевых звуков.

Что же касается музыкального слуха, то ранее мы уже указали, что внутри слуховой системы наряду с речевым слухом выделяется и неречевой слух, который включает в себя среди прочего и музыкальный слух.

С. М. Майкапар определяет музыкальный слух «как способность восприятия всех элементов материально звуковых, из которых складывается художественно-музыкальное впечатление, то есть способность восприятия интонации, звуковой краски, нюансировки, ритма, фразировки и формы, а не одну только способность отличать отношения тонов или абсолютную их высоту» [Майкапар, с. 5].

Известный отечественный музыкальный педагог Л. М. Масленкова определяет музыкальный слух как аппарат принятия, усвоения, переработки и хранения музыкально-звуковой информации художественного содержания [Масленкова, с. 12].

Уже из этого определения мы видим, что музыкальный слух, так же как и речевой, — многокомпонентное образование. Традиционно основным его компонентом считается звуковысотный слух. В зависимости от того, способен ли человек узнавать и воспроизводить высоты отдельных звуков без соотнесения их с другими звуками, высота которых известна, или же только по отношению к известному или реально звучащему звуку, выделяют абсолютный и относительный слух. Другими словами, абсолютный слух — это способность слышать в изолированном звуке музыкальную высоту, отдифференцированную от тембровых компонентов [Теплов, с. 150]. При этом, по мнению многих исследователей, в том числе Н. И. Жинкина [Жинкин,

1958, с. 122], абсолютный слух является врожденной, а не приобретенной способностью.

Мелодический слух — это способность дифференцированно воспринимать звуковысотные последовательности, то есть музыкальную высоту, отчлененную от тембра. Гармонический слух — это дифференцированное восприятие созвучий, его особенностью является восприятие тембрового единства и высотного множества одновременно [Чуприкова, с. 370]. Также в качестве компонентов музыкального слуха рассматривают тембровый слух (различение тембра, окраски звука), динамический слух (восприятие изменения громкости) и музыкально-ритмическое восприятие. Последнее связано не с восприятием высоты звука, а с понятиями темпа, ритма и метрики [Ананьев, Волкова, с. 172–173].

Таким образом, основной функцией музыкального слуха является выделение существенных звуковысотных и прозодических (ритмических) отношений, синтез их в мелодические структуры, создание соответственных звуковых моделей, выражающих известное эмоциональное состояние, и сохранение этих ритмико-мелодических систем. На ранних этапах развития музыкального слуха процесс кодирования звуковых систем носит развернутый характер, по мере упражнения этот процесс сокращается, у человека вырабатываются более крупные единицы музыкального слуха, и он становится способен выделять и удерживать целые обширные системы музыкальных мелодий [Лурия, 2006, с. 159–160].

Многие нарушения компонентов неречевого слуха, связанных с музыкальным восприятием, относятся к гностическим слуховым расстройствам, среди которых невозможность определить значение бытовых шумов и звуков (акустическая агнозия), неспособность к различению звуковых комплексов, состоящих из последовательностей звуков (дефекты слуховой памяти), неспособность правильно оценить и воспроизвести

простые ритмические структуры (аритмия). Нарушение способности узнавать и воспроизводить знакомую или только что услышанную мелодию, а также отличать одну мелодию от другой в психологической литературе принято называть амузией.

Амузия среди всех нарушений неречевого слуха, связанных с музыкальным восприятием, выделяется наиболее комплексным характером. Больные с поражениями височных отделов правого полушария коры головного мозга (правши), обучавшиеся ранее музыке и владевшие музыкальной грамотой, теряют эти знания, при этом сохраняя речь. Также А. Р. Лурией были описаны случаи сохранности музыкального слуха при утрате фонематического (сенсорная афазия). При этом связь интонационных компонентов речевого слуха с музыкальным слухом проявляется у больных с выраженными нарушениями интонационной стороны речи вследствие поражений правой височной области в невозможности пропеть фразу, которую они в состоянии просто повторить. Также у таких больных часто проявляется нарушение эмоционального слуха: они утрачивают способность различать отраженные в речи эмоциональные состояния (радость, печаль, гнев и пр.)

В целом можно сказать, что у правшей (у левшей наоборот) за восприятие речи отвечает левое полушарие, а за эмоционально-интонационно-музыкальное восприятие — правое. Достаточно интересно отметить тот факт, что ритмические нарушения речи (аритмии) могут наблюдаться при поражениях как левых, так и правых височных областей [Хомская, с. 186—189].

Развитие чувства ритма в ряде случаев помогает преодолеть речевые дефекты, а также положительно влияет на развитие общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики. Широкое признание важности ритма для человека связано с деятельностью Эмиля Жак-Далькроза в начале XX века [Жак-Далькроз].

Преодолением речевых нарушений путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций на основе сочетания слова, музыки и движения занимается логопедическая ритмика, основанная на взаимозависимости общей и речевой моторики, а также связи двигательных и речевых анализаторов [Волкова].

Исследование акцентно-ритмической организации звучащей речи и влияния речевого ритма родного языка на изучаемый иностранный показало, что к нарушению понимания текстов на уровне ритмической организации ведут не только характеристики, релевантные с точки зрения системы языка, но и такие характеристики, которые можно скорее соотнести с эстетической, эмоциональной стороной процесса коммуникации [Горожанина, с. 157]. Данные выводы также стыкуются с приведенными нами выше данными о психофизиологических механизмах речи.

На основании изложенного мы можем с большой долей уверенности утверждать, что прямой связи между музыкальными и фонетическими способностями нет, поскольку в их основе лежат различные психофизиологические механизмы, хотя и имеющие общее основание — слуховое восприятие. Наличие таких расстройств, как амузия и сенсорная афазия, однозначно демонстрирует возможность сохранения одних способностей при утрате других. Нарушения интонационных и эмоциональных компонентов речевого слуха, связанных с неречевым, в частности с музыкальным, слухом, приводят к выраженным нарушениям речи, но не к ее утрате.

Что касается влияния музыкальных способностей на овладение звуковым строем иностранного языка, то можно предположить, что связь интонационных компонентов с музыкальным слухом способна помочь музыкально одаренным студентам при усвоении интонационных моделей иностранного языка. Р. Р. Каспранский писал о том, что обучающиеся с хорошим му-

зыкальным слухом часто запоминают и воспринимают интонационные модели как мелодии [Каспранский, с. 72].

Нельзя также отрицать и роль опыта, а также возможность компенсации одних свойств другими. Отсутствие абсолютного слуха можно компенсировать работой с относительным, тембровым слухом. Кроме того, за многие столетия существования музыкального образования развитие музыкального слуха и памяти трансформировалось в особую дисциплину — сольфеджио.

Сольфеджио ставит перед собой задачу связать работу над технической оснащённостью слуха (совершенствование слуходвигательного аппарата, выработка быстрой и точной слуховой реакции, чистое и грамотное интонирование) с развитием высших музыкальных способностей (развитие музыкального мышления, памяти и внутренних слуховых представлений) [Масленкова, с. 11–13]. Для достижения этой задачи педагогами-сольфеджистами выработан богатый инструментарий, включающий в себя: ритмический и музыкальный диктанты (одноголосный и фактурный), чтение с листа, пение по нотам, сольмизацию (проговаривание нот), слуховой анализ, работу с внутренним слухом и др. К примеру, для развития звуковысотного слуха необходимо интонирование, пропевание предъявляемой мелодии, так как простого слушания большого числа мелодий для развития звуковысотного слуха недостаточно [Готсдинер].

Имея опыт воспитания музыкального слуха, музыкально одаренный или занимавшийся музыкой человек приучен слушать, узнавать, работать с артикуляцией и голосом — вне всякого сомнения, такой опыт положительно сказывается на обучении восприятию и производству иноязычной речи, однако совершенно не освобождает от влияния лингвистических факторов в условиях многоязычия, среди которых наибольшее значения для нас имеет фонетическая интерференция.

Выводы по главе I

Подводя итог изложенному, можно сделать следующие выводы:

1. Речь, как и другие проявления высшей нервной деятельности, развивается на основе рефлексов, связанных с работой различных участков головного мозга.

2. Речевой и неречевой слух являются самостоятельными частями слуховой системы, на основе которой формируется человеческая речь. Они имеют общие подкорковые механизмы, но в пределах коры больших полушарий они различаются.

3. Речевой слух, как способность анализировать и синтезировать звуки речи, противопоставлен неречевому слуху, как способности ориентироваться в звуках и шумах, и является целиком прижизненным образованием, имеющим рефлекторную природу.

4. Речевой слух состоит из нескольких компонентов, важнейшим из которых является фонематический (фонологический) слух. Некоторые компоненты речевого слуха опосредованно связаны с неречевым слухом.

5. Музыкальный слух также является многокомпонентным образованием в составе неречевого слуха и, таким образом, не связан напрямую с речевым слухом. Однако полученный в ходе музыкального образования опыт работы со слухом и голосом положительно сказывается на обучении восприятию и производству иноязычной речи.

ГЛАВА II

ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ

В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

2.1. Феномен многоязычия в современном мире

Исследование отдельных аспектов восприятия иноязычной речи и обучения иностранному языку неразрывно связано с изучением умственной и речевой деятельности, а также условий обучения. Сама проблема многоязычия находится в фокусе сразу нескольких научных дисциплин: языкознания, психологии, педагогики, социологии, а также нейропсихологии и психофизиологии.

Феномен многоязычия (чаще всего в форме двуязычия, или билингвизма) весьма распространен в мире и характерен для многонациональных государств, таких как Россия, Индия, Пакистан, Индонезия, Швейцария, Бельгия, Канада и др.

Различные аспекты многоязычия в разных формах являются объектом изучения как отечественной, так и зарубежной науки. А.А. Залевская и И.Л. Медведева отмечают, что обострение внимания к вопросам многоязычия (в естественной среде и в учебной обстановке) привело к публикации труднообозримого множества статей и ряда монографий [цит. по: Очкина, Лобина], при этом А.А. Залевская констатирует, что «психолингвистической теории двуязычия пока что нет» [Залевская, с. 10].

С этим связан значительный разброс терминов: «двуязычие», «билингвизм», «многоязычие», реже «полилингвизм» и «мультилингвизм». Зачастую эти термины используются как синонимы, причем под билингвизмом часто понимается владение двумя и *более* языками [Энциклопедический словарь, с. 45]. Также исследователи фиксируют производные термины: «двуязычная коммуникация», «двуязычная ситуация», «билингвальное образование» (способ организации процесса обучения с использованием более чем одного языка в качестве языка преподавания) [Забелина, с. 10]. Под использованием иностранного языка понимается и его периодическое применение в регулярном предметном обучении, и длительное, непрерывное использование в предметном обучении одной из многих дисциплин в рамках всей системы образования. Для обозначения человека, владеющего двумя языками, используются термины «билингв», «билингвист», «двуязычный индивидуум» [там же].

А.А. Залевская указывает на то, что изначальный термин «билингв» далее стал заменяться «двуязычным индивидом», потом «вторичной языковой личностью», затем стали говорить о «субъекте межкультурной коммуникации», «бикультурном субъекте коммуникации», «коммуникативной личности искусственного билингва» и т. п. [Залевская, с. 10–11].

Русский термин «двуязычие» является русской калькой латинского термина «билингвизм» (лат. *bilinguis* — «двуязыч-

ный») [Энциклопедический словарь, с. 29], выбор между ними обуславливается личными предпочтениями автора, при этом понимание содержания терминов «двуязычие», «билингвизм», «многоязычие» у разных авторов может иметь значительные отличия.

Г. Пауль, один из первых исследователей феномена многоязычия, считал двуязычием (*Zweisprachigkeit*) любое влияние чужого языка независимо от его проявления, будь то просто контакт между языками или же реальное владение двумя языками [Paul].

Основатель теории языковых контактов У. Вайнрайх определил билингвизм, или двуязычие, как практику попеременного пользования двумя языками, а лиц, ее осуществляющих, двуязычными [Вайнрайх, 1979, с. 22]; далее Вайнрайх делает примечание о том, что «если только нет специальной оговорки, все дальнейшие замечания о двуязычии будут относиться и к многоязычию — практике попеременного пользования тремя и более языками» [там же, с. 29].

Важное замечание относительно сущности многоязычия сделал Б. Гавранек, который рассматривал двуязычие как «особый случай языкового контакта», при этом он выделял «мнимое двуязычие», возникающее в случае контакта близкородственных языков, когда взаимопонимание возможно не вследствие владения другим языком, а вследствие близости контактирующих языков [Гавранек, с. 97].

В отличие от лингвистического, психологический аспект приводит к пониманию двуязычия не как явления, а как некоего процесса, психического механизма, позволяющего человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам [Вережгин, 1969, с. 5].

Педагогический энциклопедический словарь выделяет два аспекта двуязычия — психологический (характеризует каждо-

го отдельного индивидуума) и социальный (в случае массового или группового двуязычия) [Педагогический словарь, с. 60].

Разнообразие дефиниций позволяет нам определить многоязычие в узком смысле как одинаковое владение двумя и более языками и в широком — как относительное владение несколькими языками в определенных коммуникативных ситуациях.

Уже на основании имеющихся определений можно выделить целый ряд критериев для разграничения различных видов многоязычия.

А.А. Залевская [Залевская, с. 11] предлагает распределить эти критерии по трем группам:

- по характеру условий овладения языком;
 - по характеру превалирующих процессов, стратегий и опор, используемых формирующимся билингвом при овладении и пользовании вторым языком;
 - по характеру продуктов, получаемых в результате таких процессов в тех или иных условиях овладения вторым языком.
- Перед тем как перейти к различным видам многоязычия, следует выделить отдельные аспекты, так или иначе характерные для любой разновидности данного явления: социолингвистический, лингвистический, психологический, культурологический и педагогический.

Социолингвистический аспект многоязычия заключается в использовании нескольких языков в качестве средства общения людей для достижения взаимопонимания в многоязычной среде. К числу факторов, необходимых для классификации многоязычия, в данном аспекте относят следующие.

1. Наличие двух и более народностей и их представителей на данной территории или в данном коллективе.
2. Наличие двух языков, служащих средством общения людей.
3. Наличие различных демографических и социальных групп.

4. Способ овладения вторым языком индивидом, коллективом, группой людей, народом.

5. Направление действия контактирующих языков в той или иной двуязычной общности людей.

6. Степень охвата носителей одного народа тем или иным типом двуязычия.

7. Ареал распространения двуязычия.

8. Степень активности проявления интерференции на различных уровнях языка в городе и сельской местности.

В лингвистическом аспекте многоязычие определяется как использование индивидом или коллективом людей двух или нескольких языков в качестве средства общения, орудия выражения их мыслей и чувств, то есть использование каждого из языков в коммуникативной, экспрессивной, конструктивной и аккумулятивной функциях. Такой подход позволяет установить степень владения билингвом каждым языком на разных уровнях языка (фонологическом, фонетическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом, лексико-семантическом и стилистическом) и оценить уровень взаимного влияния языков друг на друга [Дешериев, Протченко, с. 28]. Для данного аспекта существенную роль играют исследования проявлений интерференции как результата взаимодействия языков в сознании билингва.

У. Вайнрайх описывает эти проявления как случаи отклонения от норм двух языков, которые наблюдаются в речи билингва как результат владения более чем одним языком [Вайнрайх, 1979, с. 22]. Это позволяет нам объяснить путем контрастивно-сопоставительного анализа вступивших в контакт языков причины возникновения интерференции на уровне языка и речи и предсказать возможные ее проявления.

Психологический аспект многоязычия учитывает отдельные психологические связи между языковыми категориями и их соотношением в первичном и вторичном языках. Ключе-

вую роль в психологическом аспекте играет явление языкового переноса как психологической причины лингвистической интерференции.

Механизм переноса как явления человеческой психики позволяет человеку использовать в своей мысленной и моторной деятельности то, что ему известно в иных обстоятельствах. Е. М. Верещагин видит отличие психологического аспекта от лингвистического в том, что лингвист описывает форму порождения речевых произведений и на основе сложившейся системы делает предположение о психологических единицах, лежащих в основе порождения речи, психолог же исследует механизмы речи [Верещагин, 1960, с. 106–108]. Б. В. Беляев описал это так: при овладении вторым иностранным языком учащийся «наперед чувствует возможное своеобразие языка и поэтому легче схватывает как его лексические, так и грамматические особенности» [Беляев, с. 22].

Культурологический аспект заключается в способе концептуализации отдельным языком окружающей действительности с последующим формированием языковой картины мира.

Некоторые ученые отдельно выделяют педагогический аспект многоязычия. Его сущность состоит в разработке и разумном использовании наиболее рациональных методов и приемов обучения иностранному языку. Так, Р. Ю. Барсук ссылается на роль опыта учащихся-билингвов в умении переключаться с одной системы языка на другую [Барсук, с. 11].

Педагогический аспект многоязычия объединяет в себе факторы предыдущих аспектов, которые оказывают влияние на усвоение иностранного языка: условий, явлений, психологических механизмов речи и языковых культур.

Указанные аспекты многоязычия укладываются в определение билингвизма, данное Т. С. Серовой: «Билингвизм — это сложное, системное внутриличностное образование, которое включает в себя определенную новую языковую (знаковую)

систему, умение ее использовать в ситуации общения, коммуникации. В данной системе наряду с ситуативными значениями и смыслами присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира» [Серова, с. 44].

Большое влияние на формирование концепции учебного многоязычия оказали труды академика Л. В. Щербы. Еще в 1947 году Л. В. Щерба писал: «Совершенно очевидно, что овладение каким-либо иностранным языком создает для данного индивида своего рода двуязычие, и то, что справедливо относительно естественного двуязычия, может быть в той или иной мере приложено и к подобному случаю, так сказать, „искусственного двуязычия“» [Щерба, 1974, с. 60].

Также Л. В. Щерба выделял, в зависимости от условий употребления разных языков, «чистое двуязычие», например, когда в семье употребляется один язык, а в обществе другой, и «смешанное двуязычие», когда люди постоянно переходят от одного языка к другому, сами того не замечая [там же].

Схожую классификацию, основанную на связи понятий и языка как средства их реализации, предложил У. Вайнрайх [Вайнрайх, 1979, с. 36]:

- смешанный билингвизм (*compound bilingualism*), когда для каждого понятия есть два способа реализации (одним из основных условий его возникновения является одновременное усвоение языков в одинаковых условиях, наиболее характерен для двуязычных семей);

- координативный (*coordinate bilingualism*), когда каждая реализация связана со своей отдельной системой понятий, для перевода информации из одной системы в другую необходим перевод (такой тип обычно развивается в ситуации иммиграции);

- субординативный (*subordinate bilingualism*), когда система второго языка полностью выстроена на системе первого (при сознательном обучении иностранному языку вне языковой среды).

А.А. Залевская и И.Л. Медведева сводят классификацию к двум основным видам: естественному билингвизму (второй язык усваивается бессознательно из окружения и закрепляется речевой практикой) и искусственному (язык выучивается посредством волевых усилий, при этом происходит обращение к родному языку, используются специальные методы и приемы) [Залевская, Медведева, с. 7].

Е.М. Верещагин взял за основу критерий правильности/неправильности иноязычной речи, таким образом описав три типа билингвизма: субординативный (второй язык как бы наслаивается на первый, происходит взаимное приспособление языков, при этом существенную роль играет интерференция), медиальный (в процессе которого идет снижение роли интерференции, однако второй язык все еще занимает подчиненное положение) и координативный (языки функционируют как параллельные равные системы) [Верещагин, 1969, с. 27–31]. При таком подходе субординированный билингвизм является низшей, а координативный — высшей стадией развития вторичной языковой системы.

Разнообразные критерии классификаций могут быть сведены к трем наиболее существенным: соотносительности речевых механизмов в сознании индивида (чистый, смешанный, субординированный виды билингвизма); связи речи с мышлением (бессознательно-интуитивное владение — полное двуязычие и опосредованный билингвизм, когда одна система строится на другой); наличия языковой среды в процессе овладения языком (естественный и искусственный билингвизм).

Разграничение естественного и искусственного многоязычия представляется наиболее важным в связи с обучением неродному языку, поскольку помогает выявить специфические черты организованного обучения, отличающегося от стихийного усвоения.

Поскольку критерий усвоения языка применительно к билингвизму неизменен, то критерий, учитывающий способ связи речи на каждом из языков с мышлением, может изменяться, переходя от более низкого уровня (неполное двуязычие) владения языком к более высокому (полное двуязычие).

Третий критерий является определяющим, поскольку именно от происхождения билингвизма зависит и способ взаимодействия языков в сознании индивида, и опосредованность вторичной языковой системы первичной.

Искусственное двуязычие характерно для школьного либо вузовского обучения, когда учащиеся, владея родным языком и развитым мышлением, усваивают неродной язык при отсутствии соответствующего языкового окружения [Багиров, с. 17]. Таким образом, многоязычие в условиях школ и вузов является по природе своей искусственным, субординированным и опосредованным родным языком.

Разница между естественным и искусственным билингвизмом была проанализирована в работе А. Е. Карлинского [Карлинский, с. 40–46], в результате чего выделены следующие отличия.

1. Разный источник возникновения (естественный как следствие прямых контактов, искусственный без непосредственного контакта с носителями языка, в искусственно созданной обстановке).

2. Разница в целях: при естественном билингвизме изучение языка является не самоцелью, а средством достижения цели — обмена информацией; для искусственного билингва изучение иностранного языка является ближайшей целью, с перспективой в дальнейшем использовать иностранный язык в профессиональных или личных целях.

3. Различия в способе усвоения: при естественном билингвизме усвоение языка носит стихийный, неуправляемый характер, основной обучающий фактор — языковая среда. При

искусственном очевиден управляемый характер процесса усвоения, обучение осуществляется через посредника — преподавателя.

4. Различная оценка речевого действия билингва. При естественном билингвизме наблюдается терпимость к ошибкам. При искусственном — направленность на борьбу с ошибками, т. е. критерием оценки речи является не коммуникативная ценность, а правильность с точки зрения учителя, который не может быть адекватен носителю речи в этой оценке и таким образом дезориентирует учащихся.

5. Различия в способах фиксации в памяти билингва отношений фактов языка к фактам действительности. При естественном билингвизме слова усваиваются в процессе деятельности и общения в соответствии с экстралингвистическими ситуациями и намерениями говорящего. При искусственном значения слов раскрываются через манипуляцию с ними — дефиниции, беспереводную и переводную семантизацию, затем тренируются искусственно. Искусственный билингв идет от слов к ситуации, а естественный — от ситуации к словам.

6. При искусственном билингвизме языковой код усваивается часто в отрыве от культуры, а при естественном — параллельно.

7. Несовпадение результатов языкового взаимодействия. При естественном билингвизме в синхронии имеет место интерференция (влияние одного языка на другой). Этот феномен может проявляться как в устной, так и в письменной речи. В отличие от переключения кодов, при интерференции происходит не смена языка, а изменение одного языка под влиянием другого. В диахронии могут наблюдаться языковые изменения. При искусственном имеет место только одностороннее влияние родного языка на его речь на иностранном языке и лишь в синхронии.

8. Различие в функциях: контактирующие языки имеют разные социальные функции, при искусственном билингвизме

использование иностранного языка ограничено только сферой учебного процесса. Отмечая эти различия, автор акцентирует внимание на том, что психологические закономерности взаимодействия языков идентичны как при естественном, так и при искусственном характере билингвизма.

Особо следует выделить наличие значительной довербальной стадии при естественном билингвизме и первоочередную роль устных видов речевой деятельности в процессе становления естественного билингва, в то время как при искусственном билингвизме значительную роль изначально играет текстовая деятельность.

Указанные различия между естественным и искусственным билингвизмом оказывают значительное влияние на процесс обучения иностранному языку в условиях отсутствия языковой среды и формирование всех механизмов восприятия и порождения речи на этом языке.

2.2. Лингвистическая интерференция в условиях учебного многоязычия

Необходимость учета интерференции в процессе обучения иностранному языку на различных уровнях вырастает из искусственной природы учебного многоязычия.

В методике преподавания иностранных языков интерференция является ключевым понятием принципа учета родного языка. Все существующие методические концепции так или иначе сталкиваются с проблемой контакта родного и изучаемых языков.

До середины XIX века обучение живым языкам происходило в основном в естественной среде, и только с появлени-

ем массовых публичных школ и необходимостью изучения живого иностранного языка в классе возник вопрос о роли и влиянии родного языка на изучаемый иностранный. Один из первых вопросов в этой связи — вопрос участия родного языка в обучении иностранному. Решение этого вопроса привело к появлению двух противоположных концепций. Одна из них предусматривала устранение родного языка из процесса обучения иностранному и трансформировалась в «прямой», или «натуральный», метод. Вторая концепция, в той или иной мере предусматривающая участие родного языка, реализовалась в так называемом «смешанном»/«комбинированном», или «примиряющем», методе. Его приверженцы видели отрицательные последствия полного игнорирования родного языка и рекомендовали в целях экономии сил и времени воспринимать родной язык как вспомогательный фактор, в том числе использовать перевод языковых единиц на родной язык для раскрытия значений.

Внедрение смешанных методов вкупе с развитием национальных окраин СССР дает ученым богатый материал для изучения взаимодействия родного и изучаемого языка. Среди прочего Л. В. Щерба и Е. Д. Поливанов поднимают дискуссию о назначении и месте родного языка при изучении иностранного.

В то время использование родного языка связывалось с дидактическим принципом сознательности обучения. Предполагалось, что учащиеся будут осознавать свойства изучаемого языка, используя этимологические данные, межъязыковые параллели и т. п., на основе родного языка и тем самым постигать сущность каждого языка. Такая трактовка принципа сознательности обучения привела к подмене практической речевой деятельности теоретическим сопоставлением языков и избытку лингвистического материала. Отсутствие практических результатов привело к пересмотру содержания прин-

ципа сознательности в пользу практического владения устной и письменной речью как средством достижения общеобразовательных целей. Работы Л. В. Щербы [Константинов, с. 19], а в дальнейшем других советских ученых, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Н. И. Жинкина, П. Я. Гальперина и др., привели к пересмотру принципа сознательности как «через сознательное владение языком к бессознательному» [Леонтьев, 1969, с. 119].

Таким образом, проблема соотношения родного и изучаемых иностранных языков в процессе обучения содержит по меньшей мере три аспекта: интерференция уже имеющегося опыта в родном языке, его положительный перенос и применение родного языка как вспомогательного средства в ходе занятий по иностранному языку. Последний аспект, хотя и играет определенную роль в методике преподавания, определяя границы использования родного языка, но именно роль интерференции и переноса является ключевой для построения рациональной методической системы обучения иностранным языкам.

Термин «интерференция» (от лат. *inter* — «между» и *ferens* (*ferentis*) — «несущий, переносящий») был заимствован из физики, где интерференция соотносится с волнами (звуковыми, световыми и др.) и означает усиление или ослабление волн при их наложении друг на друга. В лингвистику этот термин ввели представители Пражской лингвистической школы в 1940-х годах, понимая под ним процесс отклонения от норм контактирующих языков.

У. Вайнрайх в монографии «Языковые контакты» под интерференцией понимает случаи отклонения от норм любого языка, возникающего в речи билингвов в результате владения двумя и более языками, то есть вследствие языкового контакта [Вайнрайх, 1979, с. 22]. По Вайнрайху интерференция — это «вторжение норм языковой системы в пределы другой» [Вай-

нрайх, 1972, с. 27], при этом одна из систем, взаимодействующих в речи человека, является первичной по отношению к другой и рассматривается как источник интерференции, а вторичная система как объект интерференции [там же, с. 30]. При контакте более чем двух языков проблема интерференции осложняется, поскольку источником может выступать не одна, а несколько систем.

В БЭС «Языкознание» интерференция определяется как взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка, а отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, являются выражением процесса интерференции [Языкознание, с. 197].

Сложность разграничения лингвистического и психологического аспектов речи обуславливает различия толкований понятия «интерференция». Е. М. Верещагин понимает под лингвистической интерференцией речевые проявления психической интерференции, то есть речевые произведения, которые порождены в результате взаимодействия навыков и умений, присущих билингу и относящихся к двум различным языкам [Верещагин, 1969, с. 135–136].

Лингвистические исследования проблемы интерференции показывают, что путем структурного сопоставления языков в плане выражения и в плане содержания можно предсказать распределение областей вероятных ошибок для всех уровней изучаемого языка и тем самым распределение трудностей овладения им.

Осознание типологических различий между системами родного и изучаемого языка невозможно без опоры на сходные явления этих языков, которые не меньше, чем различия, препятствуют овладению необходимыми категориями изучаемого языка [Кузаль, с. 9].

Идея предварительного сравнения языков, вступающих в контакт при обучении, была последовательно реализована в 1960-е годы лингвистом Ч. Фризом и методистом Р. Ладом на примере обучения испанскому языку при родном английском.

Ч. Фриз отмечал, что вследствие сравнения структур двух языков недостаточно иметь учебные материалы на основе дескриптивного анализа иностранного языка, необходимо тщательное систематическое сравнение с подобным описанием родного языка обучаемых. Это должно позволить добиться новых навыков и вскрыть моменты, которые учащиеся должны научиться игнорировать. Таким образом, при планировании процесса обучения учебные трудности находятся в центре внимания. При этом Ч. Фриз выделяет истинные учебные трудности и трудности усвоения отдельных явлений, не обладающих смысловозначительной функцией (акцент) [Ильин, с. 90].

Работы Ч. Фриза и Р. Ладо сыграли важную роль в осознании фактора влияния родного языка для организации процесса обучения иностранному языку: являясь своеобразной вехой методики обучения иностранным языкам, они отражают эволюцию методических направлений, от идей примиряющего метода до признания принципа учета родного языка одним из основных методических принципов. Метод Ч. Фриза и Р. Ладо, основанный на идеях Л. Блумфилда, утверждавшего, что между знаниями о языке и владением языком нет никакой связи, поскольку владение языком — это не вопрос знания, а вопрос практики, получил название аудиолингвального [там же, с. 91].

Воздействие родного и ранее изученного языка на усвоение нового может быть как благоприятным, так и тормозящим. При таком подходе интерференция как отрицательное явление противопоставляется переносу, или транспозиции. Таким образом, транспозиция в противовес интерференции обозначает процесс, при котором взаимодействующий язык не вы-

зывает в первом языке нарушение нормы, но стимулирует уже существующие в нем закономерности [Juhász, с. 30].

Хотя область сходства языков может оказаться совсем незначительной, тем не менее она не требует формирования учебных действий-упражнений. Область различий — это область интерференции, то есть область истинных учебных трудностей и вероятных ошибок. Определение этих областей и соответствующее их отражение в системе упражнений является одной из важнейших задач методики [Ильин, с. 92].

Дальнейшее развитие психологических основ обучения иностранным языкам на основе теории деятельности изложено в трудах А. Н. Леонтьева и Л. С. Выготского. Выготский считал, что «если развитие родного языка начинается со свободного, спонтанного пользования речью, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного владения им и завершается свободной, спонтанной речью» [цит. по: Леонтьев, 1969, с. 120].

В 1980-е годы произошло дальнейшее развитие идей психологической теории деятельности, которое привело к появлению коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, с переносом акцента с языка как системы на речевое общение как деятельность. В связи с этим развитие получили следующие положения теории речевой деятельности применительно к обучению языку: ее роль и место в обучении, виды и предметное содержание, механизмы функционирования, структурные и организационные предпосылки формирования навыков и умений, обучение отдельным видам речевой деятельности в их взаимодействии на разных этапах обучения, что привело к окончательному утверждению коммуникативного метода в качестве основного метода обучения речевому общению на иностранном языке. Таким образом, на базе основных положений коммуникативной лингвистики сформировалась современная концепция преподавания иностранных языков, ста-

вящая в качестве конечной цели обучения овладению языком как средством общения коммуникативную компетенцию как совокупность языковых и культуроведческих знаний, навыков и умений, обеспечивающих способность пользоваться языком в различных инокультурных ситуациях общения.

В связи с присоединением России к Болонскому процессу все большее значение приобретает компетентностный подход. Под компетентностным подходом в высшем профессиональном образовании понимается концепция организации учебного процесса, в которой главной целью обучения является формирование и развитие профессиональных компетенций обучающихся [Корнеева, 2012b, с. 120–121]. Компетентностный подход рассматривается также как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [Попов, с. 17].

Даже сравнительно небольшое разнообразие приведенных в работе подходов и методов дает представление о работе методистов. При этом, как отмечает И. А. Зимняя, «разные подходы не исключают друг друга» [Зимняя, 2003, с. 9], а скорее дополняют друг друга, что является следствием комплементарности современной методики.

Перед тем как перейти к вопросу о фонетической стороне иноязычной речи, подведем итог вышеизложенному.

Обучение иностранному языку проходит в условиях субординированного искусственного многоязычия, опосредованного родным языком. Проблема искусственного многоязычия находится на пересечении двух основных лингвистических парадигм: коммуникативной лингвистики и лингводидактики, и решение ее возможно только в результате их взаимодействия. На этом основании выделяются следующие аспекты многоязычия: лингвистический, социолингвистический, психологический, культурологический и педагогический.

В методике преподавания иностранных языков интерференция является ключевым понятием принципа учета родного языка. Интерференция определяется как взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка. Проблема источника интерференции при обучении второму иностранному языку осложняется тем, что источником может выступать не только родной язык, но и первый иностранный. Ни одна методическая концепция не может считаться свободной от проблемы контакта родного и изучаемых языков.

Развитие идей психологической теории деятельности привело к появлению коммуникативно-деятельностного подхода к обучению с переносом акцента в обучении с языка как системы, на обучение речевому общению как деятельности. В этой связи развитие получили следующие положения теории речевой деятельности применительно к обучению языку: ее роль и место в обучении, виды и предметное содержание, механизмы функционирования, структурные и организационные предпосылки формирования навыков и умений, обучение отдельным видам речевой деятельности в их взаимодействии на разных этапах обучения, что привело к окончательному утверждению коммуникативного метода в качестве основного метода обучения речевому общению на иностранном языке.

2.3. Разнообразие проявлений фонетической интерференции

Нарушения языковой нормы проявляются в иноязычной речи на всех уровнях. Однако отрицательная фонетическая интерференция признается исследователями наиболее яркой.

Иностранный акцент, как прямой результат интерференции, признаки и влияние которой еще недостаточно изучены, играет важную и зачастую недооцененную роль в устной межкультурной коммуникации.

Под интерференцией на фонетическом уровне (фонетической интерференцией) понимается искажение вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через интерференцию слухопроизносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем [Будник, Логинова, с. 23].

В ряду отечественных исследований в данной области наиболее значительными являются исследования, проведенные учеными ЛГУ под руководством Л. В. Бондароко и Л. А. Вербицкой, «Интерференция звуковых систем», а также работа Н. А. Любимовой «Фонетическая интерференция».

Н. А. Любимова говорит о том, что производство и восприятие речи на неродном языке «оказываются не согласованными по коду с системой данного языка. Речь, порождаемая на неродном языке, даже при достаточно высоком уровне владения им, обычно не бывает фонетически строго выдержанной в соответствии с требованиями системы и нормы данного языка» [Любимова 1985, с. 20–22]. Таким образом, понятие нормы для произношения на иностранном языке является достаточно относительным.

Фонетическая интерференция имеет место как при восприятии, так и при производстве речи, проявляясь в нарушении иерархии языковых систем и взаимодействия слухопроизносительных навыков в речи на языке вторичной системы. Слуховые навыки формируются в соответствии с системой и нормой данного языка [Любимова, 1988, с. 12].

И. А. Зимняя отмечает, что простого переноса действия механизма слухового контроля с говорения на родном языке

на говорение на иностранном языке не происходит, при этом тип речевого контроля на иностранном языке формируется в процессе овладения речью и зависит от методики и условий обучения [Зимняя, 1985, с. 131]. Также невозможно и целенаправленное формирование извне кинестетической связи в процессе обучения иностранному языку, ибо контролирующую функцию выполняет слух и формированию поддается именно слуховая обратная связь [там же]. Таким образом, одной из основных проблем является тот факт, что фонетический аспект языка в наименьшей степени поддается сознательному контролю [Ильин, с. 96].

К подобному же выводу пришли и зарубежные исследователи. Ф. Х. Кёлер при анализе причин интерференции заключает, что синтаксические и семантические структуры затрагивают когнитивный уровень, а фонетико-фонологические проблемы имеют *психомоторную природу* [Köhler, с. 32].

Традиционно в фонологии выделяют два уровня — сегментный и суперсегментный. В качестве единиц сегментного уровня выделяют: фонетическую фразу, фонетическую синтагму, фонетическое слово, фонетический слог и фонетический звук.

Фонетическое слово — это последовательность звуков, объединенных одним словесным ударением, поэтому оно не всегда идентично лексическому слову. Фонетическое слово, в свою очередь, состоит из слогов, а слоги из звуков. З. Н. Джапаридзе дополнительно вводит понятие *фонетически нормального слова* в рамках восприятия бессмысленных звукосочетаний, т.е. слов, лишенных лексического значения, но потенциально возможных с точки зрения фонетики языка [Джапаридзе, с. 24]. Фонетические слова объединяются в фонетические синтагмы посредством синтагматического ударения и интонации.

Интонация и фразовое ударение служат для объединения синтагм во фразе. Таким образом, суперсегментные единицы, такие как слоговость/неслоговость звуков, ударение и интона-

ция, накладываются на сегментные единицы, образуя неразрывное единство.

У. Вайнрайх приводит следующую классификацию явлений интерференции на фонетическом уровне, которая учитывает не только уровень, на котором она проявляется, но и причины, вызывающие данное явление [Вайнрайх, 1979, с. 45–46].

1. *Фонемная недодифференциация (under-differentiation)*, то есть неполная дифференциация фонем вторичной языковой системы. Например, неразличение долготы немецких гласных русскими, для носителей китайского языка все свистящие, шипящие и аффрикаты русского языка воспринимаются как [s].

2. *Сверхдифференциация* в фонемном составе второго языка (*over-differentiation*), или сверхразличение. Например, [л], [л'] — [l], [ɬ]: полка, полька — leben, loben.

3. *Реинтерпретация (reinterpretation of distinction)* различий фонем вторичной системы представляет собой переразложение дифференциальных признаков фонем вторичной системы. Например, частичная палатализация немецких согласных [k], [g], [ŋ] рядом с гласными переднего ряда, различаемая носителями русского языка, но не имеющая фонологической значимости в немецком.

4. *Субституция (actual phone substitution)* звуков речи — это неразличение иррелевантных признаков фонем. Например, замена носителями русского языка признака немецких согласных fortes — lenis признаком глухость — звонкость, таким образом, полувзвонкие согласные приравниваются к глухим согласным, также Е. Д. Поливанов отмечал восприятие северными китайцами русских оппозиций /п — б/, /т — д/, /к — г/ как собственных их диалекту /ph — pb/, /th — td/, /kh — kg/.

Таким образом, прочный апперцептивный ряд родного и/или ранее изученного языка искажает в восприятии акустическую данность звуков нового изучаемого языка. Данное явление У. Вайнрайх обозначил как межъязыковую иден-

тификацию звуков другого языка. Вайнрайх считает субституцию «типом, наименее подверженным угрозе непонимания», так же как и сверхдифференциация, в то время как недодифференциация, наоборот, вызывает «дезориентацию, пусть даже она незначительна и компенсируется контекстом» [Вайнрайх, с. 49].

В зависимости от набора фонем в изучаемом языке, их соединений и последовательностей может быть проведено сравнение с таковыми условиями в исходном языке, при этом необходимо выделить позиционные и комбинаторные изменения, присущие сопоставляемым языкам. В советской литературе такие изменения часто называли фонетическими (в отличие от исторических) чередованиями фонем. О. Н. Никонова пишет: «К области чередований относятся и различные фонетические изменения, которые происходят в потоке речи в словах, когда эти слова образуют группы слов, синтагмы и целые предложения» [Никонова, с. 62].

Ход речевого потока в разных языках может быть различным. В русском языке он ясно распадается на слова, что подчеркивается ударением, а во французском, наоборот, слова в потоке речи образуют ритмические группы, причем ударение ставится только в конце такой группы, также отсутствуют и паузы между словами.

Выделяется ряд факторов, вызывающих изменения в речевом потоке. К таковым относятся морфологические и синтаксические факторы. В ударных словах, например, звуки слышатся яснее, а в неударных они легче подвергаются изменениям. Неударные гласные, например, могут выпасть, как это случается с немецким [ə], а на месте исчезнувших звуков могут появиться новые; например, [ə] может быть заменен слогообразующим сонантом: ['le:bən] — ['le:b̥m̩].

К основным видам фонетических чередований относят: ассимиляцию (уподобление звуков друг другу), диссимиляцию

(расподобление звуков друг от друга), аккомодацию (уподобление согласных звуков гласным), редукцию (изменение качественных и/или количественных характеристик звука), вокализацию (переход звука из разряда согласных в гласные) и выпадение (исчезновение звука).

Таким образом, влияние фонетической интерференции в синтагматическом плане проявляется в возможных реализациях сочетаний и последовательностей фонем в разных языках и взаимном влиянии фонем в речевом потоке.

Основные единицы суперсегментного уровня — ударение и интонация. Собственно, понятие «ударение» подразумевает словесное и несловесное ударение. К несловесным ударениям относятся синтагматическое, фразовое и логическое, связанные с интонацией.

Интонация, как система средств организации связной звучащей речи, включает в себя мелодику (движение основного тона голоса), несловесные ударения, участвующие в оформлении интонационных конструкций, передаче интонационных значений и эмоционального состояния говорящего, темп речи и паузы.

Интонация является обязательной характеристикой звучащей речи. Речь без интонации невозможна. Л. В. Бондарко говорит о следующих функциях интонации [цит. по: Современный русский литературный язык, с. 90]:

- интонация обеспечивает фонетическую цельнооформленность речи или ее части;
- интонация служит для членения текста или высказывания на осмысленные и фонетически оформленные сегменты;
- интонация передает важнейшие коммуникативные значения: повествование, вопрос, побуждение и проч.;
- интонация указывает на определенные семантические и грамматические отношения между единицами высказывания и самим высказыванием;

— интонация передает отношение говорящего к самим высказываниям или высказываниям собеседника;

— интонация передает информацию об эмоциональном состоянии говорящего.

Подчеркивая важность интонационного компонента, Н. И. Жинкин писал: «Читающий должен вычитать ту интонацию, которая вписана в текст сочинителем. Без этого невозможно верное прочтение и понимание текста» [Жинкин, 1956, с. 148–149].

Несовпадение правил постановки словесного ударения, структуры фонетического слова и фразы, ритмико-организационного оформления речи, иные интонационные и мелодические модели разных языков порождают устойчивую интерференцию, которая может оказать значительное негативное влияние на понимание в процессе коммуникации.

Одним из основных отличий естественного изучения языка в сравнении с сознательным обучением является тот факт, что при естественном изучении языка в онтогенезе первым формируется интонационный контур, на который накладываются: фонетика, грамматика, синтаксис и т. д. Таким образом, первичными видами речевой деятельности у ребенка являются слушание и говорение как способы реализации общения человека с другими людьми. Чтением и письмом ребенок овладевает в значительно более позднем возрасте, и для овладения ими необходимо целенаправленное обучение. Кроме того, нельзя не отметить тот факт, что чтение и письмо, по сути, являются факультативными, вторичными видами речевой деятельности по отношению к слушанию и говорению и формируются на их основе. Изучая неродной язык во взрослом возрасте, обучающиеся сразу сталкиваются со всеми четырьмя основными видами речевой деятельности, при этом зачастую чтение опережает другие виды и нередко трактуется как наиболее доступный способ знакомства с иностранным языком, тогда как

слушание (аудирование) обычно считается наиболее сложным видом речевой деятельности, требующим значительного внимания и усилий как педагога, так и обучающегося.

Столкновение с чтением непосредственно на начальном этапе обучения подводит нас к необходимости рассмотрения такого явления, как *графо-фонетическая интерференция*. Данный вид интерференции имеет ряд существенных отличий от рассматриваемых ранее видов фонетической интерференции, поскольку он основан не на слуховом, а на зрительном восприятии.

Наличие и установление графо-фонемных связей в сознании человека является важным фактором освоения иностранного языка. Графема представляет собой реализацию фонемы в письменной форме языка. Некоторые исследователи рассматривают данный вид интерференции более широко, распространяя на орфографию *per se* (слитно-раздельное написание, использование строчных и прописных букв и т. п.) и пунктуацию (использование знаков препинания в тексте), однако в данной работе мы будем рассматривать исключительно интерференцию на уровне графо-фонемных связей.

Трудности на уровне графо-фонемных связей обусловлены расхождением между системами данных связей в родном и иностранных языках. Таким образом, можно сгруппировать трудности на уровне графо-фонемных связей, возникающие при контакте русского языка на основе кириллицы и языков, использующих в качестве графической основы латинское письмо.

1. Сходство и отличие между кириллическими и латинскими буквами. На этом основании в латинском алфавите можно выделить три группы букв:

а) фактически совпадающие по начертанию с кириллицей — А, В, С, Е, Н, К, О, Р, Т и др.;

б) отчасти совпадающие — Y, U и др.;

в) полностью отличающиеся — F, G, I, J, L, Q, V, W и др.

Трудность заключается в том, что зачастую совпадающие по начертанию буквы передают иные звуки (ср.: C = [k], B = [b], P = [p] и т. д.), таким образом, связь «буква — звук» выступает как интерферирующая.

Определенную роль играет и тот факт, что латинские варианты написания (например, прописное и строчное) одной и той же буквы в одном случае могут совпадать с кириллическими, а могут и отличаться (ср.: T и Т, но т и t и т. д.). Таким образом, овладение латинским алфавитом само по себе сопряжено с преодолением интерферирующего влияния родного языка как в области графики, так и в области звучания.

2. Наличие нехарактерных для русского языка графических способов передачи звуков буквами, как то использование сочетаний нескольких букв для отражения одного звука, например, англ.: au, ee, ch, th, ng, sh, wh нем.: sch, tsch; частое использование нечитаемых букв, например, англ.: немое e — table, k перед n — knife, gh после i — high, нем.: h после гласных — sehen, удвоенные гласные и согласные — Saal, Komma и т. д.

Еще большую проблему для изучающих несколько иностранных языков, использующих латинскую графическую основу, является расхождение между отображениями графической и звуковой систем разных языков ввиду неоднозначности связи между графемой и звуком: одна и та же буква или сочетание могут быть использованы для обозначения разных звуков (например, англ. C [k] и [s], нем. C [k] и [ʧ]; англ. A [æ], [ei], [e] и т. д.), а один и тот же звук может передаваться различными буквами и буквосочетаниями (англ. [ɔ:] a, o, au, ou и т. д.).

Конечно, такая схема распространяется лишь на тех, кто впервые сталкивается с иностранным языком, особенно на детей, чьи навыки чтения сформировались лишь недавно. Для взрослых это представляет меньшую проблему. Однако люди,

ранее уже изучавшие иностранные языки, которые используют в качестве основы для письма латинский алфавит, сталкиваются со сходными проблемами. Борьба с явлениями интерференции в этом случае даже более осложняется, чем в случае с кириллицей, где различия между системами письма выражены ярче (т. е. на основании принципа, что явления, имеющие выраженные различия, усваиваются лучше).

Таким образом, схему интерферирующего влияния на графо-фонетическом уровне с некоторыми поправками можно привести для языков, использующих в качестве основы для письма, латинский алфавит.

1. Наличие новых букв (использование диактрических знаков и т. д.). Например, в немецком ß, в чешском ř, в польском ą и т. д.

2. Наличие иного звукового значения у букв и их сочетаний. Например, sh в английском [ʃ], в немецком [ç] и [x], а во французском [ʃ].

Тесная связь между фонетикой и графикой, восприятием и производством иноязычной речи подтверждается тем фактом, что для закрепления определенного звука в сознании недостаточно простой имитации, не требующей отнесения к определенным категориям, для перехода на фонематический уровень требуется определение того или иного звука как буквы [Хомская, с. 229].

Ранее при описании методической концепции Ч. Фриза мы уже коснулись вопроса истинных учебных трудностей и трудности усвоения отдельных явлений, не обладающих смысло-различительной функцией. Для дальнейшего разграничения этих понятий необходимо дать определение *фонетической ошибки*.

Р. Рауш говорит о том, что под фонетической ошибкой понимаются явления, не соответствующие произносительному стандарту [Rausch R., Rausch I., p. 46]: не только ошибки при

произнесении отдельных звуков, но и неверная коартикуляция, интонация и ударение. При этом исследователь указывает на то, что отдельные ошибки гораздо сложнее поддаются коррекции, чем ошибки системные.

Также стоит четко отграничить от фонетических ошибок дефекты речи, такие как шепелявость, картавость, заикание и т. п., которые являются предметом коррекционной педагогики, а не лингводидактики, ибо их появление в речи ни в коей мере не связано с языком, которым пользуется говорящий.

Фонетические ошибки в неродном языке зачастую приравнивают к иноязычному акценту. Однако в связи с изложенным выше тезисом мы не можем поставить знак равенства между акцентом, не влияющим на понимание речи, и фонетической ошибкой, искажающей смысл высказывания. В. А. Виноградов определяет акцент как «особый вид отклонения от литературной нормы, возникающий в ситуации билингвизма и характеризующийся наличием супернормы, которая регулирует языкоупотребление билингва, прибегающего ко второму языку». Под термином «супернорма» В. А. Виноградов понимает «наложение нормы первичного языка на норму вторичного» [Виноградов, 1972, с. 12–18].

Такое определение иноязычного акцента несколько шире, оно охватывает не только фонетические ошибки, но и нарушения на морфологическом, синтаксическом уровнях, а также ошибки в значениях и коннотациях слов. Однако большинство авторов так или иначе сводит понятие акцента к фонетике.

Эта связь закономерна, т. к. именно в области звуков, их последовательностей, ритмики, фразового ударения и других особенностей фонации наиболее четко и связано проявляется влияние навыков родного языка. Таким образом, самый стойкий (наименее поддающийся сознательному контролю) аспект

интерференции — это план выражения смысловых единиц (слов и предложений). Используя языковые средства, говорящий формулирует свою мысль. В то время как звуковой облик высказывания, как правило, находится вне сферы сознательного контроля.

Трудность борьбы с фонетическим акцентом подобного рода заключается в том, что он, по сути дела, представляет собой не ошибочную артикуляцию какого-либо отдельного звука, а именно выражение тенденции, лежащей в основе большинства произносительных работ.

На основании вышеизложенного нужно сказать следующее: фонетические ошибки и иноязычный акцент, хотя и имеют в основе интерференцию как порождающую силу, представляют собой явления разного порядка. Иноязычный акцент — явление гораздо более сложное и менее поддающееся коррекции, нежели фонетические ошибки, возникающие в результате недостаточного овладения нормами изучаемого языка. Фонетические ошибки можно классифицировать и выделить причины их появления в речи иностранца. Сделать то же самое с иностранным акцентом представляется более сложным. В нашей стране различные аспекты иноязычного акцента исследовала Г. М. Вишневская.

Таким образом, можно сделать следующий вывод.

Ошибки в произношении варьируются от изменения оттенков звучания фонем, упрощения интонации и ударения, лишающих произношение его тонких национальных особенностей, но не изменяющих смысл (иноязычный акцент), до изменения качественных и количественных признаков фонем, смещения ударения и искажения интонации, ведущих к непониманию и создающих семантические трудности (фонетические/фонологические ошибки).

В данной работе мы, разграничив иноязычный акцент и фонетические ошибки, остановимся на последних.

Р. Рауш приводит следующую классификацию причин фонетических ошибок [Rausch R., Rausch I., p. 48–51].

1. Ошибки восприятия. Родной язык формирует специфические принципы слухового восприятия речи и дифференцирующих признаков отдельных фонем. При этом одни признаки фонем воспринимаются как релевантные, другие как иррелевантные (например, долгота гласных принципиально существенна для немецкого языка, но не имеет никакого значения в русском). При этом неразличение таких признаков оказывает заметное негативное влияние, в отличие от «сверхразличения», т.е. придания важности признакам, не имеющим дифференцирующего значения в данном языке (например, случаи палатализации немецких [g] и [k] перед гласными переднего ряда).

2. Артикуляционный уровень. Каждый язык имеет не только определенный набор фонем, но все возможные комбинации этих фонем, формируя тем самым определенную артикуляционную базу языка, необходимую для произнесения этих звуков. Чем больше сходства имеет артикуляционная база родного и изучаемого языков, тем меньше проблем возникает с данным аспектом. Однако и тут стоит учитывать, что яркие различия легче поддаются коррекции, нежели тонкие.

3. Взаимное влияние звуков. Сюда относятся особенности влияния звуков друг на друга, такие как ассимиляция, которые могут варьироваться в различных языках.

4. Ошибки в интерпретации отдельных графем. Одни и те же символы в разных языках могут быть использованы для обозначения различных звуков, например, z в немецком обозначает звук [ts], а не [z], как в большинстве языков.

5. Позиционная обусловленность. Одни и те же графемы в разных позициях читаются по-разному, например, ch может обозначать в немецких словах как [ç], так и [x].

Данная классификация, во-первых, не включает в себя ошибки на суперсегментном уровне, а во-вторых, приравнивает ошибки вследствие интерференции графических систем к фонетическим. Поэтому правильно будет выделить ошибки на сегментном и суперсегментном уровне с учетом интерферирующего влияния на изучаемый язык других, в том числе и родного, языков.

Целесообразно будет также выделить фонологические ошибки, возникающие вследствие недодифференциации фонемного состава изучаемого языка, и фонетические, как следствие субституции и различия в артикуляционном укладе языка. Фонетические ошибки, в определенной степени составляющие акцент, не оказывают существенного влияния на процесс коммуникации, а фонетически неверное слово, произнесенное вне контекста, будет опознано носителем, в то время как фонологические ошибки приводят к тому, что слово вне контекста не может быть с уверенностью опознано носителем. Так, отсутствие придыхания у немецких взрывных согласных не влияет на узнавание слова, но такое произношение уверенно будет трактоваться как фонетически неправильное и считаться одним из признаков фонетического акцента. Неразличение же, например, долготы — краткости немецких гласных или палатализации русских согласных не позволит однозначно дифференцировать слова, отличающиеся данным признаком (минимальные пары слов). Фонетические ошибки на суперсегментном уровне также являются следствием интерференции фонетических систем и также могут оказывать достаточно сильное влияние на процесс коммуникации, вплоть до отсутствия взаимопонимания между коммуникантами. Однако системность и предсказуемость фонетических нарушений речи на неродном языке делают возможным устранение ошибок при использовании сознательной опоры на родной язык.

Выводы по главе II

Рассмотрев феномен многоязычия и связанные с ним явления, можно сделать ряд выводов.

1. Многоязычие — это разноплановое явление, в котором можно выделить социолингвистический, лингвистический, психологический, культурологический и педагогический аспекты. Основной формой многоязычия следует признать двуязычие, или билингвизм, как сложное внутриличностное образование, которое включает в себя определенную языковую систему и умение ее использовать в различных коммуникативных ситуациях.

2. Обучение иностранному языку в настоящее время чаще всего проходит в условиях субординированного искусственного многоязычия, опосредованного родным языком. Возникающее при этом явление интерференции языковых систем является ключевым понятием принципов учета родного и ранее изученных языков. В связи с разнообразием определений понятия интерференции в данной работе под интерференцией понимаются отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием существующих в сознании индивида языковых систем. Ни одна методическая концепция не может считаться свободной от проблемы контакта и перекрестного влияния родного и изучаемых языков.

3. Интерференция на фонетическом уровне присутствует как при восприятии, так и при производстве речи, проявляясь в нарушении иерархии языковых систем и взаимодействия слухопроизносительных навыков в речи на языке вторичной системы. Особо следует выделить графо-фонетическую интерференцию, поскольку она основывается не на слуховом, а на зрительном восприятии, но при изучении иностранного

языка во взрослом возрасте для закрепления определенного звука в сознании недостаточно простой имитации, для перехода на фонематический уровень требуется определение того или иного звука как буквы.

4. Фонетические ошибки и иноязычный акцент, хотя и имеют в основе интерференцию как порождающую силу, представляют собой явления разного порядка. Иноязычный акцент представляет собой не ошибочную артикуляцию какого-либо отдельного звука, а выражение тенденции, лежащей в основе большинства произносительных работ, поэтому менее подвержен коррекции, нежели фонетические ошибки, возникающие в результате недостаточного овладения нормами изучаемого языка.

ГЛАВА III

ИНОЯЗЫЧНЫЙ РЕЧЕВОЙ СЛУХ И ЕГО РАЗВИТИЕ

3.1. Иноязычный речевой слух и этапы его развития

Говоря о роли речевого слуха и отдельных его составляющих в изучении иностранных языков, следует подчеркнуть, что при обучении иностранному языку взрослого человека механизмы восприятия и внутреннего анализа звучащей речи отличаются от тех, что существуют при овладении родным языком. Так, А.А. Леонтьев, ссылаясь на Е.Д. Поливанова, говорит, что «безусловно установлено, что восприятие чужого языка происходит, так сказать, через призму родного: иными словами, мы „категоризуем“ воспринимаемую нами речь, приписываем ей определенную структурность постольку, поскольку такая категоризация свойственна нашему родному

языку. Так, звуковые различия, которых нет в фонологической системе, скажем, русского языка, не будут восприняты русским в иноязычной речи без специальной тренировки» [Леонтьев, 1970, с. 360].

На то же указывает и Л. В. Щерба: «Два каких-нибудь языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций, что приводит к появлению третьей системы, то есть промежуточной системы соответствий» [Щерба, 1974b, с. 313]. Фонетическое оформление иноязычной речи и ее восприятие на этом языке осуществляется «по правилам промежуточной системы, парадигматические единицы которой не тождественны фонемам как первичной, так и вторичной системы».

Для овладения фонологическим и фонетическим аспектом иностранного языка недостаточно простого подражания звуковому образцу иноязычной речи, необходим активный анализ, базирующийся на сравнении систем родного и изучаемого языков при сознательном «отталкивании», по образному выражению Л. В. Щербы, от родного языка [там же, с. 317].

При овладении иностранным языком человек способен воспринять его лишь через призму родного или ранее изученного иностранного языка. Формирование речевого слуха по отношению к иностранному языку происходит в процессе обучения и/или общения одновременно с овладением всеми видами речевой деятельности, доступными человеку. Можно с уверенностью сказать, что используемые в научном обиходе понятия «речевой слух по отношению к иностранному языку» и «иноязычный речевой слух» идентичны. Понятие «иноязычный речевой слух» использовал в своих лекциях А. Н. Леонтьев [Леонтьев, 2000, с. 215].

Таким образом, иноязычный речевой слух можно рассматривать как способность различать звуки, слова, предложения и соотносить их с соответствующими сегментными и суперсегментными структурами изучаемого языка. Показателем со-

вершенства иноязычного речевого слуха является способность различать все те же фонетические характеристики, которые различают носители данного языка, и вместе с тем следить за тем, чтобы собственная речь индивида отвечала требованиям фонетических норм данного языка. Компонентный состав иноязычного речевого слуха аналогичен компонентному составу речевого слуха на родном языке, с тем лишь отличием, что компоненты иноязычного речевого слуха взрослого человека вторичны и целиком выстроены на базе родного языка. Усвоение звуковой стороны иностранного языка или параллельное усвоение нескольких языков в раннем возрасте имеют ряд особенностей, о которых вкратце было рассказано в параграфе 1.2. Однако мы позволим себе напомнить, что основным компонентом в системе речевого слуха является фонематический слух.

В данной работе мы сконцентрируемся на формировании и развитии иноязычного речевого слуха вне языковой среды в сознательном возрасте, т.е. в условиях учебного многоязычия. Особенности данных условий, психолингвистические факторы и их проявления в речи людей, в той или иной мере владеющих несколькими языками, в частности билингвов, были описаны нами в предыдущей главе.

Очевидно, что исследование речевого процесса, коим является процесс восприятия иноязычной речи, невозможно без языковедческого анализа. Традиционно этот аспект рассматривается в рамках перцептивной фонетики. З. Н. Джапаридзе обозначил ее цель, как «изучение связи между артикуляционными, акустическими и перцептивными единицами, т.е. изучение их функционирования в актах речевой коммуникации, изучение отношений, лежащих в основе применения этих единиц в той или иной „фонологической“ функции» [Джапаридзе, с. 12].

Данный подход позволяет противопоставить артикуляционную и перцептивную базу языка и связать понятие перцептив-

ной базы языка и речевого слуха, а также продемонстрировать функционирование этих понятий в условиях многоязычия.

Язык, как хранящаяся в памяти система, на уровне звукового строя представлен двумя формами существования: артикуляционной и перцептивной базами языка [там же, с. 14]. Как уже было указано ранее, восприятие звуков речи другого языка зависит не только от акустических характеристик звука, но и от «фонологического сита» родного языка, отделяющего значимые и незначимые характеристики звука, — фонематического слуха. Таким образом, фонематический слух по отношению к родному и иностранным языкам базируется на системе эталонов фонетических единиц и правил сличения с ними — перцептивной базе языка [там же, с. 13].

Н. Е. Евчик определяет перцептивную базу языка как когнитивную реальность, существование которой обусловлено нейропсихофизиологической и социальной природой человека в процессе коммуникативно-познавательной деятельности. Перцептивная база является итогом работы речевой функциональной системы и образуется фонологическими обобщениями ритмико-мелодических, слоговых структур и фонем на разных иерархических уровнях в виде системы формируемых в памяти эталонов и правил сравнения с ними [Евчик, с. 25].

Перцептивные эталоны имеют зонную природу, что значит, что каждому эталону соответствует множество близких, но не одинаковых звуков. Эталоны хранятся в памяти человека, и их набор, в отличие от звуков речи, ограничен. Зоны рассеивания звуков в разных языках могут не совпадать, что обуславливается фонетической системой языка. Одни и те же признаки в одних языках могут определяться как существенные, а в других нет. Например, твердость — мягкость согласных в русском языке существенна, и таким образом формируется фонологическая оппозиция, а в немецком — нет, и наоборот, долгота и краткость гласных существенна для немецкого

и не существенна для русского, хотя принципиально данные признаки существуют в обоих языках [Зимняя, 1961, с. 32].

З. Н. Джапаридзе указывает на то, что языки (диалекты) могут отличаться как эталонами перцептивных баз, так и правилами сравнения с этими эталонами. Под правилами он понимает очередность операций сравнения [Джапаридзе, с. 14].

Артикуляционная база — это система речедвигательных навыков, совокупность привычных для данного языка движений и положений произносительных органов. Артикуляционные эталоны определяют, какие органы задействованы в образовании различных признаков звуков, интенсивность их работы и взаимодействие между собой [Зиндер, с. 80–81].

Перцептивная и артикуляционная базы совершенствуются у человека в процессе овладения языком. Одним из проявлений несовершенной артикуляционной базы З. Н. Джапаридзе считает акцент как своеобразную окраску в произношении. По его мнению совершенная артикуляционная база должна позволять человеку без усилий соблюдать произносительные нормы языка. Совершенство перцептивной базы человека определяется, если он улавливает все те отклонения в звучании, которые с точки зрения норм данного языка являются нарушениями [Джапаридзе, с. 18–20].

Во многих работах, посвященных проблеме развития и оценке фонетических навыков на иностранном языке, значительное внимание уделено артикуляционному аспекту, однако в нашем исследовании мы исходим из положения о базальности слуховой афферентации для овладения разговорной речью [Хомская, с. 229] и опережающем развитии перцептивной базы по сравнению с артикуляционной [Джапаридзе, с. 20]. Под слуховой афферентацией мы понимаем постоянный поток нервных импульсов, поступающих в центральную нервную систему от органов чувств (слуха). Таким образом, поступающие через слуховой анализатор речевые сигналы обеспечивают со-

зревание речевой функциональной системы [Логопедия, с. 29].

Совершенная перцептивная база вполне может соседствовать с несовершенной артикуляционной базой, что является основной причиной иноязычного акцента и находит свое подтверждение в несовершенной в артикуляционном плане речи детей при овладении родным языком [Джапаридзе, с. 19]. Кроме того, целенаправленное формирование извне кинестетической связи в процессе обучения иностранному языку невозможно, ибо контролирующую функцию выполняет слух и формированию поддается именно слуховая обратная связь [Зимняя, 1985, с. 131].

При этом мы ни в коем случае не хотим приуменьшить роль артикуляционных навыков при обучении иностранному языку. Еще в 50–60-х годах XX века было убедительно доказано, что в механизме речи — две сенсорные части рефлекса: слуховая и кинестетическая, а в случае с чтением, когда речь воспринимается зрительным анализатором, добавляется еще и зрительная. Под кинестезией Н. И. Жинкин понимает нервные импульсы обратной связи, исходящие от органов речи. Речевой и двигательный компоненты одного и того же слова составляют целую систему. Возникший слабый кинестетический импульс вызывает усиление слухового компонента, таким образом, происходит «озвучивание» слова во внутренней речи. У поздно оглохших людей благодаря ранее накопленным «озвученным» слуховым представлениям и сохранности корковой части слухового анализатора речь остается [Жинкин, 1958, с. 44–47]. Также под речевой кинестезией часто понимаются восприятие движений органов речи, система движений голосовых связок, языка, губ или ощущение положения и перемещения органов, участвующих в рчеобразовании [Большой словарь медицинских терминов; Энциклопедический словарь-справочник].

Л. А. Чистович в своем исследовании приходит к выводу о том, что первичным результатом распознавания речи явля-

ются не фонемы, а артикуляционно-акустические признаки звукового сигнала — «кинакемы», возникающие в результате внутренней имитации слышимой речи [Чистович, с. 11].

Таким образом, можно говорить о двойном контроле над производством речи — слуховым и двигательным анализатором. Кинестезии, по образному выражению Н. И. Жинкина, — это обратная связь, по которой центральное управление осведомляется о результатах выполнения приказов, посланных на исполнение. Контроль исполнения производится слухом, а кинестезии лишь доносят о том, в каком положении находились органы речи в момент выполнения подконтрольного звука. Отсутствие кинестезий прекратило бы возможность накопления опыта для управления движениями речевых органов [Жинкин, 1958, с. 63].

Речевой слух воспитывается под влиянием правильного артикулирования. А. А. Леонтьев подчеркивает связь между речевым, фонематическим слухом и артикуляционным аппаратом, говоря о том, что «восприятие речи есть по сути скрытое говорение» [Леонтьев, 1965, с. 131].

Учитывая все вышеизложенное, мы все же еще раз повторим исходный тезис о том, что при нормальном развитии речи перцептивная база развивается и формируется, опережая артикуляционную, таким образом, совершенная перцептивная база вполне может соседствовать с несовершенной артикуляционной базой. Кроме того, целенаправленное формирование извне кинестетической связи в процессе обучения иностранному языку невозможно, поскольку человек не в состоянии осознанно контролировать все части артикуляционного аппарата. Контролирующая функция слуха позволяет формировать обратную связь, которую обеспечивают речевые кинестезии.

В данном параграфе мы также не можем не коснуться понятий «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» (*phonological awareness*). Фонематический слух так или иначе

является способностью воспринимать смысловоразличающие единицы конкретного языка, опираясь на его перцептивную базу, тогда как фонематическое восприятие включает в себя некие фонематические действия, как то: фонематическая дифференциация (выделение звуков из текста); выяснение порядка следования фонем в слове; установление различительной функции фонемы; выделение основных фонематических представлений; фонетическая дифференциация (выделение звука из ряда заданных звуков и их соотнесение); членение слова на фонетические составляющие; звуковой анализ слова; расположение выделенных звуков в определенном порядке [Белус, с. 122–128].

Еще А. Р. Лурия выделял два уровня восприятия звукового состава речи: уровень имитации звуков, не требующий отнесения к определенным категориям (т. е. речевой квалификации), и фонематический уровень, когда такое отнесение требуется (например, определение того или иного звука как буквы). В этом случае восприятие звуков осуществляется в форме квалификации звуков [Хомская, с. 229]. Данный факт ясно демонстрирует нам роль воспитания и развития речевого (фонематического) слуха в обучении чтению и письму. А. Р. Лурия так описывал операции, входящие в состав письма:

- 1) анализ звукового состава слова;
- 2) перевод выделенных звуков или их комплексов в зрительную графическую схему;
- 3) превращение подлежащих написанию оптических знаков-букв в нужные графические начертания [Лурия, 1950, с. 14].

На основе существующих знаний о психофизиологической природе речевого слуха, процессов восприятия речи на родном и иностранном языках возможно выделить четыре основных этапа в процессе развития иноязычного речевого слуха. Критерием выделения данных этапов послужил уровень развития

индивидуальной перцептивной и артикуляционной баз изучаемого языка. Краткое описание этапов развития иноязычного речевого слуха представлено в таблице 2.

Таблица 2

Основные этапы развития иноязычного речевого слуха

Этап	Уровень развития	
	Перцептивная база (ПБ)	Артикуляционная база (АБ)
1	Используется существующая ПБ	Используется существующая АБ
2	Несовершенная (интеръязыковая) ПБ	Несовершенная (интеръязыковая) АБ
3	Относительно совершенная ПБ	Несовершенная АБ
4	Относительно совершенная ПБ	Относительно совершенная АБ

На первом этапе, который можно обозначить как этап первого соприкосновения с изучаемым языком, иноязычная речь воспринимается обучаемым как последовательность фонем родного или ранее изученного языка. В этом случае подключение той или иной перцептивной базы носит вероятностный характер. Поскольку перцептивные эталоны для данного языка отсутствуют, восприятие опирается исключительно на существующие в сознании перцептивные базы. При этом распознаются далеко не все слова и далеко не всегда правильно. Успешность восприятия на данном этапе во многом зависит от различия между фонетическими системами контактирующих языков. Исследования Л. В. Бондарко также продемонстрировали, что интерпретация звуков опирается на те дифференциальные признаки фонем, которые играют более важную роль для носителей данного языка. Так, долгота и краткость гласных фонем, присутствующая и в киргизском, и в немецком

языках, не всегда опознавалась их носителями в другом языке. Этот факт объясняется тем, что в немецком языке долгота и краткость гласных базируется не столько на количественной долготе, сколько на качественных различиях между краткими и долгими гласными, тогда как в киргизском языке данная оппозиция носит сугубо количественный характер [Бондарко, 1981, с. 194–195].

Кроме того, в основе речевого слуха лежат два механизма: различение и узнавание. При различении слова происходит выделение дифференциальных признаков его составляющих и установление их последовательности. Этот процесс служит основой для формирования образа в памяти. Узнавание же базируется на определении наиболее значимых признаков слова, достаточных для его верного опознавания, таких как длина слова и дифференциальные признаки отдельных фонем. При этом, если образ сформирован недостаточно, узнавание может быть ошибочным [Исенина, с. 75]. Таким образом, могут быть неверно узнаны сходные по ряду признаков иностранные слова или же, что особенно характерно для данного этапа, иностранные слова будут соотноситься со сходными словами родного или ранее изученного языка.

На втором этапе у обучаемых формируется абстрактное представление о звучании изучаемого языка. Обучаемые обращают внимание на отдельные признаки фонем, отличающие фонемы их родного и ранее изученного языков от фонем данного языка. На базе существующих перцептивных эталонов активно формируются новые перцептивные эталоны для изучаемого иностранного языка.

Поскольку формирование иноязычного речевого слуха идет параллельно с освоением других форм речевой деятельности, при рассмотрении данного этапа нельзя не коснуться нефонетических факторов восприятия. Восприятие текста обычно происходит вместе с его пониманием. Смысловой контекст

позволяет ожидать появления определенного слова, и его восприятие уже не требует учета всей звуковой информации, которая бы понадобилась при его изолированном предъявлении.

Эксперимент И. А. Зимней подтвердил, что даже при восприятии изолированного слова в первую очередь происходит поиск признаков, подтверждающих появление ожидаемого из контекста слова, а не последовательное сличение входящих в него фонетических единиц с хранящимися в памяти эталонами [Джапаридзе, с. 23].

Таким образом, слова воспринимаются в зависимости от своего окружения и в контексте лексического значения, а не исключительно по звуковому облику, поскольку в опознавании слова также задействованы психологические механизмы апперцепции (опора на предыдущий опыт) и антиципации (вероятностное прогнозирование).

На начальном этапе обучения иностранному языку, когда многие слова обучаемому еще неизвестны, при предъявлении нового слова ему приходится опираться исключительно на свой слух, задействуя механизмы узнавания и различения. На следующих этапах подключаются описанные выше механизмы нефонетического восприятия.

Если фонетические системы контактирующих языков достаточно близки и большинство дифференциальных признаков фонем приблизительно совпадают, то на втором этапе развития иноязычный речевой слух совместно с нефонетическими механизмами восприятия уже позволяет обучаемому успешно воспринимать слова и фразы, не вникая в отдельные тонкости фонетики.

На третьем этапе индивидуальная перцептивная база приближается к перцептивной базе изучаемого иностранного языка, развитый иноязычный речевой слух позволяет различать все основные фонемы иностранного языка, но еще не может обеспечить полный слуховой самоконтроль и коррекцию ар-

тикуляции. На данном этапе в речи обучаемого все еще проявляются характерные фонетические ошибки, однако, как и акцент, становятся менее выраженными. На данном этапе можно говорить о более-менее совершенной перцептивной базе, но не достаточной для практически безошибочного и безакцентного произношения артикуляционной базе.

На четвертом, заключительном этапе развития иноязычного речевого слуха индивидуальная перцептивная база соответствует перцептивной базе изучаемого иностранного языка и обеспечивает не только адекватное восприятие, но также слуховой самоконтроль и коррекцию артикуляции. Артикуляционная база практически соответствует базе носителя языка. Речь свободна от фонетических ошибок и почти безакцентна. Данный этап не всегда достижим при обучении иностранному языку, но может рассматриваться в качестве конечной цели обучения.

Подводя итог вышеизложенному, следует сказать, что с точки зрения методики преподавания иностранных языков наиболее ответственным является второй этап, когда происходит активное формирование перцептивных эталонов изучаемого языка. Если сформированные на данном этапе индивидуальные эталоны количественно и качественно не соответствуют эталонам перцептивной базы изучаемого языка, дальнейшее развитие иноязычного речевого слуха вряд ли возможно. Недостаточно развитый иноязычный речевой слух в данном случае будет компенсироваться нефонетическими факторами восприятия параллельно с развитием словарного запаса. Невозможность дальнейшего развития демонстрирует неполноценность подобного подхода, особенно в свете взаимосвязи между всеми видами речевой деятельности. Целенаправленное развитие иноязычного речевого слуха дает возможность обучаемым выйти на качественно новый уровень восприятия и производства иноязычной речи, сравнимый с уровнем носителей.

Таким образом, иноязычный речевой слух необходим, чтобы:

- 1) сформировать образы фонем и акцентно-интонационные компоненты с упором на смысловоразличительные признаки;
- 2) использовать сформированные перцептивные эталоны при распознавании новых сообщений;
- 3) обеспечить возможность прогнозирования звуковой последовательности в слове;
- 4) обеспечить слуховой самоконтроль и коррекцию артикуляции.

В методической литературе представлены различные теории о формировании и развитии речевого слуха, которые можно свести к слуховой, артикуляционной и комплексной теориям развития речевого слуха.

В рамках первой теории, базирующейся на том, что навыки восприятия предшествуют произносительным, работа над фонетическими навыками основывается на слуховом восприятии речи и ее имитации. Работа над артикуляцией ведется опосредованно, например через использование слуховых упражнений, направленных на проговаривание услышанных слов. В качестве образца служит речь диктора, преподавателя.

Артикуляционная теория акцентирует внимание на том, что слуховое восприятие на начальном этапе полностью основывается на перцептивной базе родного языка, поэтому обучаемый не в состоянии воспринять недостатки собственной речи. При таком подходе детально прорабатывается произношение отдельных звуков, для обеспечения лучшего контроля над артикуляцией предоставляются детальные анатомические описания органов, задействованных в артикуляции данных звуков, даются упражнения на слежение за отдельными органами речи с помощью зеркала, тактильных ощущений. Звуки отрабатываются как изолированно, так и в сочетаниях, словах и фразах.

В качестве основных этапов работы со звуком рассматриваются ориентировка, планирование, собственно фонация, фиксирование, отработка звука в системе упражнений, построенных с учетом внутриязыковой и межъязыковой интерференции.

Третье направление основывается на неразрывности слухового восприятия и артикуляционных движений. Такой подход в большей степени отвечает имеющимся в данный момент результатам исследований механизмов речи. Основным вопросом в данной теории является организация учебного процесса и подбор материала, соответствующий потребностям учащихся, их языковому опыту и способностям.

На основании вышеизложенного мы можем представить следующую схему восприятия иноязычной речи на начальном этапе обучения.

При восприятии речи на иностранном языке обучаемый изначально использует в качестве опоры имеющиеся перцептивные базы. Звуки иноязычной речи сравниваются с имеющимися в памяти эталонами: если звук попадает в зону сходства с эталоном, то его звучание воспринимается как сходное со звучанием соответствующей единицы. Таким образом, звуки и их сочетания отождествляются с фонетическими единицами определенного языка. Наличие у обучаемого нескольких перцептивных баз позволяет ему уловить такие оттенки звучания, восприятие которых носителям только одного, родного языка не требуется и вряд ли будет ими воспринято.

На основе имеющихся перцептивных баз речевым слухом формируется новая перцептивная база. Формирующаяся перцептивная база проходит в своем становлении несколько стадий, постепенно стремясь к идеальному состоянию восприятия носителями языка; однако различие механизмов восприятия, количественные и качественные характеристики перцептивной базы на разных этапах формирования, черты интерферен-

ции родной языковой системы нуждаются в дальнейшем экспериментальном исследовании [Александрова].

Т. Н. Чугаева на базе словесных таблиц, представляющих основные фонетические типы английского слова, экспериментально установила, что показателем достаточной сформированности перцептивной базы будет уровень восприятия в 60 %. Данный уровень позволяет надежно опознавать и воспринимать текст на слух. Уровень восприятия в 35 % характеризует недостаточную перцептивную базу, а показатель менее 35 % означает несформированность перцептивной базы языка. Теоретические выводы и полученные экспериментальные данные позволяют построить систему обучения по принципу «снизу вверх», эффективную в ситуации недосформированности или неверной сформированности перцептивных механизмов, когда требуется перестройка механизмов восприятия. В этом случае отработка операции (восприятие отдельного слога, слова или предложения) целенаправленно выводится на уровень осмысленного действия. Работа с языковым уровнем восприятия способствует развитию механизмов смыслового уровня [Чугаева, 2009].

3.2. Развитие иноязычного речевого слуха в свете современных концепций обучения иностранным языкам

С 70-х годов XX века Совет по культурному сотрудничеству при Совете Европы начал работу по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. Первым результатом стал проект обучения английскому языку Threshold Level, разработанный

в 1975 году под руководством главы отделения лингвистики Кембриджского университета Джона Трима (J. L. M. Trim) и директора Института прикладной лингвистики Утрехтского университета Яна ван Эка (J. A. van Ek). В ходе дальнейшей работы была обоснована модель иноязычной коммуникативной компетенции, на основе которой были сформированы шесть пороговых уровней (*threshold levels*) владения иностранным языком. Итогом этой работы стало принятие в 1996 году в Страсбурге документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция» (Common European Framework of Reference for Languages, далее — CEFR) [Gemeinsamer Referenzrahmen]. Согласно разработанной концепции преподавание языков должно способствовать развитию многоязычия, языкового и культурного многообразия.

В 2001 году Совет Европы рекомендовал использование CEFR для создания национальных систем оценки языковой компетенции, языкового портфеля (Language Portfolio/Sprachenportfolio) как инструмента, с помощью которого учащийся может представить в систематизированном виде результаты своих достижений и опыта в изучении иностранных языков, в том числе и образцы собственной самостоятельной работы. С этой целью CEFR предлагает не только шкалу для общей оценки знания конкретного языка, но и описание отдельных уровней владения языком и языковых компетенций, что должно помочь практикам яснее обозначить цели обучения и описать успеваемость обучающихся по различным видам языковой деятельности.

На текущий момент система уровней владения языком имеет следующие уровни.

A — элементарное владение (Basic User / Elementare Sprachverwendung):

A1 — уровень выживания (Breakthrough / Einstieg),

A2 — допороговый уровень (Waystage / Grundlagen);

B — близкое к свободному владение (Independent User / Selbstständige Sprachverwendung):

B1 — пороговый уровень (Threshold / Mittelstufe),

B2 — пороговый продвинутый уровень (Vantage / gute Mittelstufe);

C — свободное владение (Proficient User / Kompetente Sprachverwendung):

C1 — высокий уровень (Effective Operational Proficiency / Fortgeschrittene Kenntnisse),

C2 — уровень совершенного владения языком (Mastery / exzellente Kenntnisse).

Конечной целью овладения иностранным языком на каждом из шести уровней является формирование языковой коммуникативной компетенции как способности эффективно участвовать в иноязычном общении в условиях межкультурной коммуникации. Языковая коммуникативная компетенция в свою очередь представлена: лингвистической (языковой), социолингвистической и прагматической (речевой) компетенциями. Кроме языковой коммуникативной компетенции, выделяют общие компетенции, к которым относят социокультурную, компенсаторную, общеучебную компетенции.

Лингвистическая, или языковая, компетенция понимается как знание формальных языковых средств и способность их использовать для создания грамотных и значимых высказываний в процессе обмена информацией в ходе межкультурного общения. В свою очередь в ней выделяют лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую и орфоэпическую компетенции. Некоторые исследователи выделяют собственно лингвистическую компетенцию как набор научных знаний о языке.

Социолингвистическая компетенция — это умение выбрать и использовать адекватные языковые формы и средства в за-

висимости от цели и ситуации общения, а также социальных ролей участников коммуникации.

Прагматическая компетенция рассматривается как совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умения использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов. Выражается в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью.

Социокультурная компетенция представляет собой совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, а также способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, нормам этикета, социальным условиям, правилам и стереотипам поведения носителей языка.

Компенсаторная компетенция проявляется как способность учащегося привлекать в условиях недостаточного владения изучаемым языком имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или иностранным языком

Общеучебная компетенция позволяет пользоваться рациональными приемами умственного труда и самостоятельно совершенствоваться в овладении языком.

Основу языковой коммуникативной компетенции составляет языковая (лингвистическая) компетенция. Этот термин был введен в оборот американским лингвистом Н. Хомским в середине XX века. Под языковой компетенцией он понимал *способность понимать и продуцировать* неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения, т.е. в определении Н. Хомского противопоставлены *знания о языке* и *применение языка* в практике речевого общения [Хомски,

с. 9–10]. Со временем появляются более развернутые толкования понятия языковой компетенции, так С. Муаран определяет ее как знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей языковой системы и умение применять их в речи [цит. по: Оглуздина, с. 91]. Один из разработчиков CEFR Ян ван Эк рассматривает языковую компетенцию как способность создавать и интерпретировать грамматически правильные высказывания из слов в традиционном и внеконтекстном значении [там же, с. 92]. В определении CEFR языковая компетенция уже понимается не только как знание, но и как способность.

И. А. Зимняя дает определение языковой компетенции как знания системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации [Зимняя, 2003, с. 40]. Таким образом, языковая компетенция сама по себе является предпосылкой для коммуникативной компетенции, основой, определяющей возможность коммуникации участников, владеющих системой языка. Владение системой позволяет строить неограниченное число правильных высказываний и понимать чужие, основанные на той же системе. С одной стороны, языковая компетенция — это знания о системе языка, с другой — способность применить их в практике речевого общения на иностранном языке.

Также CEFR провозглашает *плюрилингвизм* (Plurilinguism, Mehrsprachigkeit) как способность людей использовать два и более языка для общения и участия в межкультурном диалоге, что подразумевает общение с представителями других культур. Плюрилингвизм в определенной степени противопоставляется *многоязычию* (Multilinguism, Vielsprachigkeit) как знанию определенного набора языков или сосуществованию разных языков в одном обществе. По мнению разработчиков CEFR многоязычия можно достичь путем простого увеличения количества предлагаемых к изучению иностранных языков

в школе или в системе образования, либо побуждая учеников изучать более чем один иностранный язык, либо ограничив доминирующее положение английского языка в международном общении. Плюрилингвизм же подчеркивает, что языковой опыт человека расширяется в *культурном контексте*, от языка домашнего общения через язык общества к языкам других народов (которые он изучает в школе либо университете или напрямую, через непосредственный опыт). Эти языки и культуры не хранятся в строго разделенных ментальных отсеках, они вместе образуют коммуникативную компетенцию, развитию которой способствуют знания языка и языковой опыт, а языки взаимодействуют и оказывают друг на друга взаимное влияние. В разных ситуациях люди имеют возможность использовать различные аспекты этой компетенции для осуществления эффективной коммуникации с определенным собеседником. Так, человек, обладающий плюрилингвистической коммуникативной компетенцией, имеет разный уровень знания различных языков, при этом, хорошо владея родным языком, владеет на среднем уровне одним или двумя иностранными языками и имеет только базовые знания других языков.

Провозглашая концепцию плюрилингвизма, CEFR таким образом отказывается от изолированного изучения одного или нескольких иностранных языков, где в качестве образца используется образ «идеального носителя языка». Целью обучения ставится развитие лингвистического репертуара, в котором все лингвистические умения имеют свое место.

В настоящей работе мы остановимся на фонетическом аспекте иноязычной языковой компетенции, в терминах CEFR данный аспект отнесен к *фонологической компетенции*. Она включает в себя знания и навыки восприятия и производства речи по отношению к:

- звуковым единицам (фонемам) языка и их реализации в конкретных условиях (аллофонам);

- дифференциальным фонологическим признакам отдельных фонем;
- фонетической организации слов (структура слога, последовательность фонем, словесное ударение, тон);
- фонетике предложения (просодия): фразовое ударение и ритмическая структура предложения, интонация;
- фонетической редукции: редукция гласных, сильные и слабые фонемы, ассимиляция, элизия.

В таблице 3 представлено описание фонологической компетенции для различных пороговых уровней владения иностранным языком.

Таблица 3

**Описание характеристик фонологической компетенции
Европейского языкового портфеля**

Уровень	Характеристики овладения произношением и интонацией
A1	Произношение очень ограниченного набора изученных слов и фраз может понять с некоторым усилием носитель языка, который привык иметь дело с не-носителями данной языковой группы
A2	Произношение, как правило, достаточно ясное, чтобы понимать несмотря на заметный акцент; но иногда собеседник вынужден переспрашивать
B1	Произношение хорошо понятно, даже если иностранный акцент иногда проявляется и что-то произносится неправильно
B2	Выработано чистое, естественное произношение и интонация
C1	Может варьировать интонацию и фразовое ударение так, чтобы выражать все смысловые оттенки
C2	Как C1

Фонологическая компетенция в CEFR описана только в общих чертах, при этом отмечается, что при использовании CEFR преподаватель самостоятельно принимает решения и, при необходимости, указывает, какие фонологические навыки ожидаются от обучаемых, насколько важно произношение отдельных звуков и просодия, а также являются ли фонетическая точность и свободная речь ранней целью обучения или же данные навыки должны быть развиты в долгосрочной перспективе.

Российские исследователи, работающие в рамках компетентностного подхода, определяют фонологическую (фонетико-фонологическую) компетенцию как «гибкую развивающуюся систему, субкомпонент лингвистической компетенции, включающую интерпретированные знания о звуковой системе современного иностранного языка, релевантные перцептивные и артикуляционные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией» [Гончарова, с. 13].

Н. Л. Гончарова выделяет следующие содержательные компоненты иноязычной фонетико-фонологической компетенции [там же, с. 41]:

— *когнитивный блок:*

1) информационный компонент (интегрированные знания о содержании и функционировании фонетико-фонологической системы изучаемого языка);

2) психологический компонент (психические процессы, активно задействованные в процессе интериоризации знаний);

— *деятельностный блок:*

1) перцептивный компонент (интегральные навыки и умения восприятия сегментных и суперсегментных единиц);

2) артикуляционный компонент (интегральные звукопроизносительные и ритмико-интонационные навыки и умения);

3) аутолингводидактический компонент (оперирование технологическими приемами и методами получения знаний и овладения слухопроизносительными автоматизмами с опорой на общую, учебную и рефлексивную компетенции);

— *мотивационно-ценностный блок:*

1) мотивационный компонент (комплекс внутренних и внешних, инструментальных и интеграционных мотивов и потребностей);

2) аксиологический компонент (сумма витальных, социальных и поведенческих ориентаций);

3) аффективный компонент (позитивная эмоциональность, уровень тревожности).

Наряду со знаниями о фонологической системе иностранного языка фонологическая компетенция включает в себя *фонетико-фонологические (слухопроизносительные) навыки*. Данные навыки являются компонентом речевых навыков и составляют их основу.

Новый словарь методических терминов и понятий определяет данные навыки как «способность правильно, в соответствии с нормами изучаемого языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить. Показателем сформированности слухопроизносительных навыков является доведение указанной способности до автоматизированного (безошибочного, быстрого, стабильного) восприятия и воспроизведения» [Азимов, Шукин, с. 280]. Таким образом, слухопроизносительные навыки представляют собой систему, включающую операции восприятия, артикуляции и интонирования.

Н.А. Любимова определяет слухопроизносительные навыки как автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонетического комплекса данного языка в соответствии с его системой и нормой [Любимова, Егорова,

Федотова, с. 33]. Наличие в этом определении понятия о норме языка крайне важно, поскольку демонстрирует связь между фонологией и орфоэпией.

Е. И. Пассов, подчеркивая характер навыка, описывает слухопроизносительные навыки как *способность* осуществлять синтезированное действие, обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы [Пассов, 2002, с. 30].

Данные навыки вместе с лексическими и грамматическими составляют коммуникативные умения, обеспечивающие успешность иноязычной речевой деятельности.

3.3. Основы методики развития иноязычного речевого слуха

Исследование проблемы показало, что речевой слух лежит в основе всех видов речевой деятельности. Развитие иноязычного речевого слуха на начальном этапе обучения на основе имеющихся данных о его свойствах и природе дает возможность сформировать качественно новый подход к обучению иностранному языку. Наиболее важным вопросом в разработке методики его развития является отбор средств, подходящих для конкретных условий обучения.

Поскольку речевой слух является способностью человека и развивается в процессе освоения родного и иностранного языков, то к нему применима психологическая теория усвоения и планомерного формирования умственных действий и понятий [Гальперин, 1966; Ильясов, 1970; Кабанова, 1976; Талызина, 1984].

Исследования П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и их последователей фактически приблизили нас к пониманию

психологических механизмов способностей, открыли путь к целенаправленному, планомерному и гарантированному формированию близких к ним умений [Талызина, 1993].

В рамках теории усвоения и планомерного формирования умственных действий и понятий умения и навыки соотносятся с действиями и операциями. Еще А. А. Леонтьев писал, что согласно теории, развитой проф. П. Я. Гальпериным, существует некоторый алгоритм оптимального перехода от внешних действий к внутренним, умственным: это позволяет сформулировать новые принципы методики обучения, соответствующие такому алгоритму [Леонтьев, 1970, с. 327].

Процесс формирования умственных действий, в соответствии с концепцией П. Я. Гальперина, имеет следующие этапы [Гальперин, 1958, с. 33–38].

Первый этап — формирование ориентировочной основы будущего действия. Основным моментом данного этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге оно (действие) должно соответствовать.

Второй этап — этап практического предметного освоения.

Третий этап — перенос действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план.

На четвертом этапе осуществляется перенос действия целиком во внутреннюю речь.

На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения данного действия из сферы сознания в сферу интеллектуальных умений и навыков: «В уме звуковая форма речи становится представлением, звуковым образом слова» [Гальперин, 1959, с. 457].

Опираясь на положения данной теории, мы можем определить действия, необходимые для развития иноязычного речевого слуха. Как нами уже было указано в параграфе 1.1, основой

речевого слуха является фонологический слух, следовательно, основным действием будет *фонемный (фонологический) анализ*.

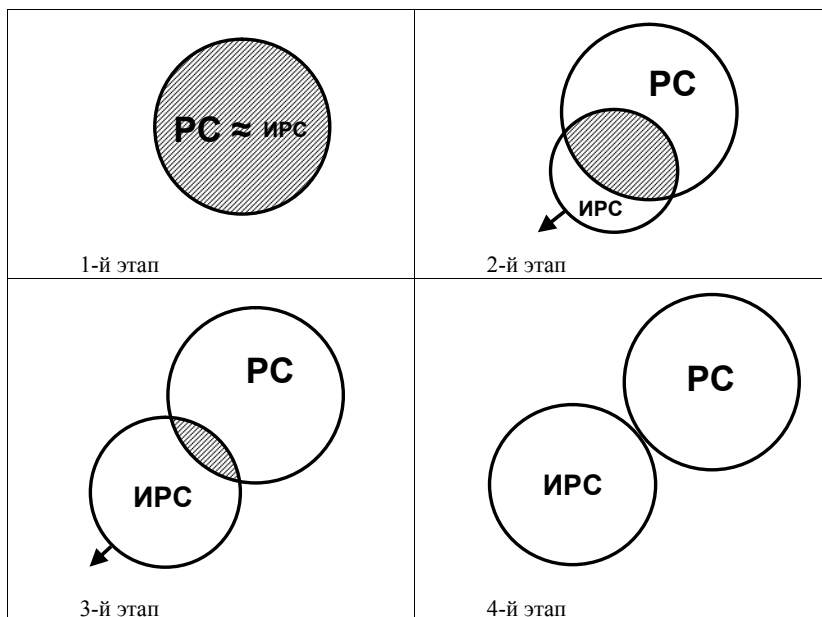
Под фонемным анализом мы, вслед за Д. Б. Элькониным, понимаем: во-первых, выяснение порядка следования фонем в слове (количественный анализ); во-вторых, установление различительной функции (понятие о гласных, согласных звуках, ударении); в-третьих, выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку [Эльконин, с. 2].

Однако звучащая речь обладает уже достаточным уровнем абстракции, поэтому последовательное выполнение указанных выше этапов формирования действия затруднено, об этом же заявлял и Д. Б. Эльконин, приводя слова Ю. И. Фаусек: «Анализ чего-нибудь текучего невозможен, а потому речь должна материализоваться, т. е. слово должно быть изображено графически» [там же, с. 5]. Важность графической опоры для восприятия звукового состава речи на фонематическом уровне, как уже было указано, подтверждается исследованиями А. Р. Лурии [Хомская, с. 229]. Значительную роль играет знакомство студентов с системой международного фонетического алфавита, где за каждым звуком речи закреплен отдельный символ.

Различие в фонологических системах языков в наборе дифференциальных признаков приводит к тому, что ряд таких признаков не воспринимается учащимися, их перцептивная база несовершенна и лишена возможности развиваться. Фонемный анализ, в отличие от фонематического восприятия, предполагает отделение звуковой оболочки слова от значения, выделение в ней далее неразложимых единиц и порядка их следования, сопоставление звуковых форм слов и выяснение их сходства и различия, соотнесение различий в значениях слов с различиями в их фонемном составе, таким образом, фонемный анализ является основой чтения и письма. Как мы уже указали в параграфе 3.1, развитие иноязычного речевого слуха

представляет собой процесс формирования в памяти человека речеслуховых образов на разных иерархических уровнях в виде системы перцептивных эталонов изучаемого языка и правил сравнения с ними. В этом случае отработка операции (восприятие отдельного слога, слова или предложения) целенаправленно выводится на уровень осмысленного действия.

Процесс развития иноязычного речевого слуха в условиях учебного многоязычия можно представить в виде следующей схемы (см. рис.).



Процесс развития иноязычного речевого слуха по отношению
ко второму иностранному языку

На первом этапе речевой слух по отношению к родному языку (обозначен на схеме как РС), лежащий в основе воспри-

ятия речи, позволяет обучающемуся воспринимать фонетические структуры иностранного языка, произвольно опираясь на существующие перцептивные базы. На этом этапе обучаемые способны имитировать произношение при повторении, но отнесение звукового состава слов возможно только к фонетическим категориям, существующим в известных обучаемому языках. На этом этапе происходят процессы зарождения иноязычного речевого слуха к иностранному языку (ИРС), но его структура на текущий момент еще не определена. Методическая ценность данного этапа в том, что на начальном этапе обучения иностранному языку, когда многие слова обучающемуся еще неизвестны, при предъявлении нового слова ему приходится опираться исключительно на слух, поскольку нефонетические факторы восприятия еще не могут оказывать значительного влияния.

На втором этапе, когда уже имеется некое абстрактное представление о звучании иностранного языка, происходит формирование первичного иноязычного речевого слуха к данному языку, также опирающегося на существующие перцептивные базы, но уже имеющего в своей специфические черты новых перцептивных эталонов. На данном этапе особенно важно работать над теми дифференциальными признаками, которые отсутствуют в родном и ранее изученном языке и, следовательно, не могут быть восприняты без специальной тренировки. Для восприятия таких признаков необходима работа как с отдельными фонемами, так и с минимальными парами слов, отличающихся по данному признаку. Таким образом формируется *относительный иноязычный речевой слух*, и чуждые дифференциальные признаки воспринимаются при контрастивном предъявлении, но зачастую восприятие вне пары затруднено или вовсе невозможно. Речь обучаемого характеризуется выраженным акцентом, присутствуют характерные ошибки. Однако развитие иноязычного речевого слуха, как

правило, проходит вместе с наращиванием лексико-грамматической базы, когда восприятие опирается не только на слух, но и на нефонетические факторы восприятия. Для тренировки речевого слуха на данном этапе также могут быть использованы бессмысленные фонетические слова, строение которых при этом соответствует требованиям звукового строя изучаемого языка: правилам дистрибуции фонем, количества слогов и постановки словесного ударения.

Указанные этапы развития иноязычного речевого слуха в рамках концепции фонетико-фонологической компетенции CEFR охватывают уровни A1–A2 — уровни элементарного владения языком. Данный этап наиболее ответственен с точки зрения методики, поскольку именно на нем происходит активное формирование перцептивных эталонов изучаемого языка. Если сформированные на данном этапе индивидуальные эталоны количественно и качественно не соответствуют эталонам перцептивной базы изучаемого языка, дальнейшее развитие иноязычного фонематического слуха вряд ли возможно. Недостаточно развитый слух в последующем будет компенсироваться нефонетическими факторами восприятия параллельно с развитием словарного запаса. Невозможность дальнейшего развития демонстрирует неполноценность подобного подхода, особенно в свете взаимосвязи между всеми видами речевой деятельности.

Целенаправленное развитие иноязычного речевого слуха на начальном этапе дает возможность обучаемым в будущем выйти на качественно новый уровень восприятия и производства иноязычной речи, соответствующий в CEFR уровням B1–B2 фонетико-фонологической компетенции. На третьем этапе в речи обучаемого все еще проявляются характерные фонетические ошибки, однако, как и акцент, они становятся менее выраженными. На данном этапе можно говорить о более-менее совершенной перцептивной базе, но не достаточной для

практически безошибочного и безакцентного произношения артикуляционной базе.

На четвертом, заключительном этапе развития иноязычного речевого слуха индивидуальная перцептивная база соответствует перцептивной базе изучаемого иностранного языка и обеспечивает не только адекватное восприятие, но также слуховой самоконтроль и коррекцию артикуляции. Артикуляционная база практически соответствует базе носителя языка. Речь свободна от фонетических ошибок и практически безакцентна. На этом этапе иноязычный речевой слух воспитывается преимущественно под влиянием правильного артикулирования. Данный этап не всегда достижим при обучении иностранному языку, но может рассматриваться в качестве конечной цели обучения.

Возвращаясь к начальному этапу развития иноязычного речевого слуха, отметим, что он ставит перед преподавателем следующие методические задачи:

- формирование слуховой дифференциальной чувствительности и основ моторной артикуляции;
- формирование нового перцептивного эталона с установлением графо-фонемных связей;
- формирование навыков восприятия и артикуляции в пределах слога;
- формирование перцептивной и артикуляционной структуры слова.

Дальнейшее оформление и организация суперсегментных единиц тесно связаны с коммуникативным намерением говорящего и сложнее поддаются сознательному контролю. Однако формированию эталонов суперсегментных единиц изучаемого языка тоже должно уделяться определенное внимание.

Что касается фонетического компонента иноязычного речевого слуха, то его формирование и развитие непосредственно связано со слуховым опытом обучающихся. Достаточно

распространенной является следующая проблема: ученики хорошо воспринимают речь учителя или строго нормированную речь диктора, но речь нового человека, особенно окрашенную специфическим региональным или иноязычным акцентом, небрежную речь носителей они воспринимают с трудом. Нередко даже хорошо знакомые слова и фразы оказываются неузнанными. Особенно остро эта проблема стоит в условиях учебного многоязычия, когда среда обучаемого языка резко сужена и ограничена во времени. Компенсировать этот недостаток может разнообразие предъявляемых для слушания текстов, при этом желательно, чтобы большая их часть, особенно на начальном этапе обучения, опиралась на нормативное произношение. Тексты с яркой акцентной окрашенностью могут служить объектами для анализа особенностей речи, ее отличий от нормативной. Также значительную пользу для развития иноязычного фонетического слуха несет просмотр телепередач, документальных и художественных фильмов даже на начальном этапе обучения. Считывание эмоций и их связь с интонацией, особенности ритмической организации речи базируются на активном наблюдении, которого так недостает в искусственных условиях. При этом важно, чтобы подобный материал вызывал живой интерес обучающегося, в противном случае восприятие перейдет в фоновый режим и вряд ли окажет значительное влияние на формирование иноязычного речевого слуха.

В целом мы считаем целесообразным начинать знакомство с фонетической системой иностранного языка, обучение фонемному анализу, основам чтения и письма с *вводного фонетического курса* (далее ВФК).

Понятие вводного фонетического курса не ново. Активным сторонником ВФК был Л. В. Щерба. В 1950–80-х годах в СССР большинство учебников и учебных пособий по иностранному языку содержали ВФК, а также материалы для фо-

нетической зарядки и совершенствования произносительных навыков.

С появлением в 1990-х годах аутентичных учебных пособий, основанных на коммуникативном методе, идея ВФК подверглась критике методистов. Основными аргументами критиков были искусственность материала фонетических упражнений и их неречевой характер, быстрая деавтоматизация артикуляционных навыков, развитию которых уделялось значительное время, общая теоретизированность курса.

Критика во многом была справедлива по отношению к ВФК, направленному едва ли не исключительно на формирование артикуляционных навыков — отсутствие языковой среды и должного внимания автоматически вели к их быстрому ослаблению. Однако то же отсутствие языковой среды и ограниченность часов, отпущенных на изучение иностранного языка, привели к тому, что работа над фонетической стороной речи, а также сознательное обучение чтению и письму оказались на периферии, несмотря на все утверждения психологов и физиологов о том, что слабые слухопроизносительные навыки ведут к неудовлетворительным результатам овладения всеми речевыми навыками. Так, Т. Н. Чугаева пишет, что если не формировать правильные звуковые эталоны слов, у человека формируются искаженные звуковые эталоны, которые впоследствии препятствуют правильному формированию перцептивных умений изучаемого языка [Чугаева, 2007, с. 176].

Такой подход все больше шел вразрез не только с растущими требованиями федеральных образовательных стандартов по иностранному языку, в том числе и по второму иностранному языку, но и логикой CEFR, принятой за основу последних стандартов. Согласно CEFR работа над фонетической стороной речи должна вестись именно на начальном этапе обучения иностранному языку, таким образом, речь идет об интегрированном курсе фонетики иностранного языка, где овладение

фонетикой не было бы самоцелью, а подчинялось задачам речевого общения и развивалось в тесной связи с обучением слушанию, говорению, чтению и письму [Гальскова, Гез, с. 274].

Отметим, что целесообразность ВФК во многом определяется как самим иностранным языком, так и целями его изучения. В рамках интенсивных курсов в туристических целях такой курс вряд ли можно признать необходимым даже для языков со сложной и ярко отличающейся фонетикой. Фонетический аспект в таких случаях ограничивается приемлемым произношением, т.е. тем, которое можно понять, даже если придется приложить определенные усилия, и восприятием ограниченного числа базовых фраз и слов.

Содержание ВФК также во многом определяется языковой парой, так, к примеру, орфографический компонент для ВФК будет играть важную роль, если орфография изучаемого языка близка к произношению, т.е. в ее основу положен фонетико-фонологический принцип, а число графем и фонем упорядочено и не велико, как в немецком языке. В языках, где орфография базируется на историческом принципе, а соотношение графем и фонем размыто, как в английском языке, достаточно отработать наиболее типичные графо-фонемные связи на примерах рядов слов (т.н. Phonics) и символов международного фонетического алфавита (далее МФА).

Подводя итог всему вышеизложенному, мы можем сформулировать ряд общих требований к современному ВФК для взрослых обучающихся.

1. ВФК должен быть максимально интегрирован в систему преподавания иностранного языка: овладение фонетическими нормами должно подчиняться задачам речевого общения и развиваться в тесной связи с обучением слушанию, говорению, чтению и письму.

2. В основу ВФК должен быть положен принцип базальности слуховой афферентации. Использование положений

теории усвоения и планомерного формирования умственных действий и понятий позволит минимизировать теоретическую базу и использовать фонемный анализ в качестве основы развития иноязычного речевого слуха, становления навыков чтения и письма. Имитация без осознания дифференциальных признаков иноязычных фонем и отличий между родным и иностранным языком не приносит достаточных результатов при обучении взрослых в силу специфики возрастных особенностей психологии. При изучении второго и последующих иностранных языков необходимо принимать во внимание не только родной, но и первый иностранный язык.

3. По результатам ВФК студент должен знать базовые принципы фонетики и орфографии, уметь читать и владеть базовыми навыками письма, а также лексическим и грамматическим минимумом.

4. Распределение учебного материала, длительность ВФК и интенсивность занятий должны подчиняться условиям обучения. Оптимальная длительность ВФК для распространенных языков должна составлять от 10 до 30 часов. Уменьшение числа часов ведет к значительной нагрузке на обучаемых и не позволяет говорить о сформированности навыка. Увеличение же часов позволяет говорить о полноценном курсе фонетики, что ведет к изменению задач и содержания такого курса.

Рассмотрев общие вопросы содержания обучения, коснемся проблемы упражнения как основной единицы обучения и методической организации учебного материала.

Для формирования определенного навыка (действия) требуется выполнение взаимосвязанных упражнений, предполагающих закрепление входящих в него операций. Совокупность упражнений, направленных на развитие речевого слуха, является элементом комплекса упражнений на развитие одного или нескольких видов речевой деятельности.

Задача вводного фонетического курса для развития речевого слуха студентов по отношению к немецкому языку заключается в том, чтобы добиться адекватного восприятия основных смысловоразличительных характеристик немецких звуков и закрепить их в сознании обучающихся. Формирование перцептивных эталонов в дальнейшем позволит перейти к формированию продуктивных навыков говорения, чтения и письма.

Таким образом, развитие речевого слуха должно строиться на двух базовых аспектах — продуктивном (порождение по образцу отдельных звуков, слогов, слов и предложений и т. д.) и перцептивном (восприятие и отнесение звуков, слогов, слов и т. д. к определенным графическим символам).

Однако необходимо отметить, что выделяются два уровня восприятия и соотнесения звукового состава речи: *уровень имитации звуков*, не требующий отнесения к определенным категориям, и *фонематический уровень*, когда такое отнесение требуется (например, определение того или иного звука как буквы) [Хомская, с. 229]. Этот факт необходимо учитывать при разработке упражнений, т. к. одного лишь успешного повторения звуков за диктором недостаточно для закрепления этого звука в сознании обучаемого.

Для записи изолированных звуков и слогов во многих случаях целесообразным будет использование символов МФА, поскольку фонемы зачастую имеют несколько вариантов написания в орфографии. Новые слова необходимо записывать в стандартной орфографии, по мере необходимости (например, на начальном этапе) снабжая также и транскрипцией, это позволяет закрепить графический образ слова в памяти.

Доводы о том, что изучение символов МФА создает дополнительные трудности, не кажутся нам убедительными, поскольку символы МФА базируются на стандартном латинском алфавите, который в настоящее время в том или ином виде знаком большинству людей.

Каждый урок должен разбиваться на три основных этапа: вводный этап, на котором происходит знакомство с новым звуковым материалом, далее следует этап закрепления и самоконтроля и завершающий этап — этап контроля. Каждый из этапов на уроке реализуется сначала на уровне отдельных звуков и их сочетаний, а потом на уровне слов. Этапы состоят из одного или нескольких упражнений, которые будут описаны ниже.

В основе каждого урока должна лежать пара или несколько пар звуков по принципу фонематической оппозиции. Следует рассмотреть основные сочетания гласных и согласных звуков в пределах слога.

Запись услышанных слогов с помощью букв или символов МФА позволяет сформировать границы слухового эталона. К примеру, это можно сделать, приглашая учеников по очереди к доске, где они пытаются записать те звуки и их сочетания, которые они слышат. Остальные тем временем сверяют услышанные звуки с тем, что они видят на доске. В такой работе очень ярко проявляются особенности восприятия и границы слуховых эталонов. Так, немецкий звук [o:] русскими обучающимися может быть воспринят как [u] или даже [vu]. Этот этап важен для реализации самоконтроля обучающихся и позволяет вовлечь в активную работу отдельных учеников и выявить индивидуальные проблемы работы с данными звуками.

На этапе контроля обучающиеся самостоятельно пытаются записать услышанные звуки и их сочетания. По окончании упражнения результаты проверяются либо совместно студентами и преподавателем, либо преподавателем. Удовлетворительным следует считать результат более 55–65 % верных ответов. Такой показатель основан на упомянутых ранее результатах исследования Т. Н. Чугаевой [Чугаева].

Этап контроля позволяет перейти с уровня имитации звуков на фонематический уровень и выявить сформированность пер-

цептивного эталона для каждого из изученных звуков. Однако следует предостеречь преподавателей от чрезмерного увлечения отработкой отдельных звуков, т. к., во-первых, восприятие и произнесение отдельных звуков в принципе не свойственно человеку, а во-вторых, длительные упражнения со звуками демотивируют обучающихся. Большая часть работы должна вестись на материале связанных языковых комплексов [Ильин, с. 113].

После отработки на уровне изолированных звуков и слогов необходимо перейти к отработке на уровне отдельных слов. Особое место занимают так называемые минимальные пары слов, т. е. слова, отличающиеся одной фонемой. Ключевую роль играют пары слов, отличающиеся одной из характеристик парных гласных фонем. Работа с минимальными парами достаточно традиционна и присутствует как в классических примерах вводных фонетических курсов, так и в современных разработках по методике преподавания.

В целом отработка на уровне отдельных слов идет по той же схеме, что и на уровне звуков. После объяснений базовых правил чтения и орфографии студенты читают вслух минимальные пары слов вслед за диктором, потом самостоятельно (слова можно снабдить фонетической транскрипцией). Потом обучающимся предлагается упражнение, где написаны несколько пар слов в орфографии, диктор произносит одно из слов, а студенты должны выбрать, какое из пары слов прозвучало. Данное упражнение является самым важным, ибо здесь наиболее наглядно представлены фонологические оппозиции, которые необходимо закрепить в сознании обучаемого. После этого также проводится контроль.

Необходимо отметить, что в качестве упражнения также весьма полезной будет запись слов в транскрипции, что вырабатывает связи между орфографией и фонетикой, т. е. между написанием и произношением. Обратная запись из транс-

крипции в орфографию также важна, но на начальном этапе необходимо крайне скрупулезно подойти к выбору слов для данного упражнения: слова должны либо уже быть знакомы обучающимся из ранее пройденного материала, либо написания слов должны быть *орфографически прозрачными*, т.е. подчиняться самым общим правилам. Такие упражнения особенно важны именно на начальном этапе, т.к. они позволяют перейти к записи слов на слух, формируя *осознанные* орфографические навыки.

Отметим также и то, что с уровня слов начинается работа над ритмико-акцентной структурой и интонацией.

Для формирования навыков записи слов со слуха сначала необходимо научить слышать и записывать слово символами МФА, а потом путем рассуждений приходить к орфографическому написанию. В рамках данной работы мы не ставили отдельной целью развитие навыков графики и орфографии. Скажем лишь, что переход от произношения и записи отдельных звуков и слов к записи фраз и текстов должен происходить достаточно поступательно с учетом возможностей обучающихся и сформированности у них соответствующих лексико-грамматических навыков. Этот переход должен быть обеспечен качественным подбором материала.

Таким образом, по мере овладения языком студенты переходят от простой записи отдельных звуков и слов со слуха к записи текстов, т.е. полноценному диктанту, который далее будет служить основным средством развития и поддержания речевого слуха, а также эффективным инструментом контроля сформированности не только слухопроизносительных, но и орфографических навыков.

В дальнейшем полученные в рамках вводного фонетического курса знания и навыки должны актуализироваться, закрепляться, совершенствоваться и контролироваться, так как не следует забывать о том, что именно фонетические навыки

в наименьшей степени поддаются сознательному контролю, и отсутствие внимания к ним сведет на нет все усилия, затраченные на вводный фонетический курс.

Данный цикл упражнений положен в основу вводного фонетического курса, но не исключает и других упражнений. К примеру, если студенты испытывают проблемы с качественным фонемным анализом, на котором базируется цикл, то необходимо включать упражнения на количественный анализ типа: сколько звуков прозвучало, сколько из них гласных/согласных, который по счету звук гласный и т.д. Особенно полезен такой тип упражнений на этапе перехода от односложных к многосложным словам.

Хорошие результаты показал следующий вид организации работы над данным упражнением на примере двусложного слова: диктор/преподаватель объявляет студентам, что прозвучит слово, которое необходимо запомнить, после произносит его и спрашивает студентов, из скольких звуков состоит слово. На основании ответов студентов на доске рисуются пустые квадратики (схема слова). Потом спрашивает, сколько было гласных звуков, который по счету первый гласный, какой второй, который из них ударный. Все это отмечается на схеме. Далее преподаватель спрашивает о качественных характеристиках звуков и заполняет квадратики соответствующими звуками символами МФА, после чего студенты строят предположения о вариантах написания слова, если оно им неизвестно. Таким образом, изначально смутные представления о фонетическом облике слова постепенно осознаются и выстраиваются в наглядную схему.

Очень важно, чтобы работа над звуками, словами и фразами основывалась на проговаривании вслух. А. Р. Лурия отмечал, что именно активное проговаривание при изучении иностранного языка позволяет выделять нужные фонематические признаки, овладевать объективной фонематической системой

языка и тем самым существенно уточнять речевой фонематический слух [Лурия, 2006, с. 161].

Визуализация признака на основе проговаривания является важным этапом на пути формирования навыка. Так, ключевые фонологические и фонетические признаки закрепляются в сознании вместе со звуковым образом слова.

Как мы указывали ранее, поскольку основным компонентом речевого слуха является фонологический (фонематический) слух, то представленные выше упражнения направлены в первую очередь на формирование именно фонематического слуха, в меньшей степени на работу с интонационным и акцентно-ритмическим компонентами.

В рамках вводного фонетического курса мы не ставили отдельной задачей работу с суперсегментными единицами. На начальном этапе представлены основные интонационные модели, работа с которыми ведется имитационным путем. В дальнейшем работа с интонационным и акцентно-ритмическим компонентами должна занять свое место в числе фонетических упражнений, поскольку нарушение нормы на уровне ритмической организации оказывает влияние на процесс коммуникации не только с точки зрения системы языка, но и на эстетическую, эмоциональную его сторону.

Основное количество упражнений, направленных на развитие речевого слуха, носит не коммуникативный, а подготовительный характер, но именно за счет них создается почва для развития успешной, всесторонней и самостоятельной языковой личности.

Целью таких упражнений является подготовка обучающихся к иноязычной коммуникации, слуховому восприятию звучащей речи.

Эти упражнения представлены следующими типами.

1. *Имитационные* упражнения включают многократное воспроизведение с целью запоминания и автоматизации навыка.

Задания для этого типа упражнений формулируются следующим образом: слушайте и повторяйте (читайте) вслед за диктором/преподавателем и т. д.

2. *Коррекционные* упражнения направлены на узнавание звуков и коррекцию произношения при чтении отдельных слов, словосочетаний и фраз. Например, прочитайте и проанализируйте следующие звуки, артикуляцию звуков, обратите внимание на правила чтения, сочетание звуков, постановку ударения и т. п.

3. *Трансформационные* упражнения направлены на работу в первую очередь со звуковой/графической формой слова и дают возможность осознать связь между ними. Возможна работа с опознанием звука по характерному положению артикуляционных органов. Например, напишите транскрипцию, переведите в орфографию, какой звук произносит человек на картинке.

4. *Упражнения для преодоления языковых трудностей* направлены на понимание и иллюстрацию фонетических явлений, правил чтения, выполнение транскрибирования и сопоставление зрительного образца со звуковым. Например, объясните правила чтения, выбор написания, выпишите слова с нестандартным написанием, сгруппируйте слова с долгими и короткими гласными и т. д.

5. *Упражнения на реконструкцию* позволяют активизировать психологические механизмы апперцепции (опора на предыдущий опыт) и антиципации (вероятностное прогнозирование). Например, вставьте пропущенные буквы, слова, определите интонацию написанной фразы.

В рамках вводного фонетического курса представлены также *упражнения коммуникативного характера*, приближенные к естественной коммуникации. В первую очередь это диалоги. Коммуникативные упражнения представлены следующими типами.

1. *Трансформационные упражнения* развивают умение преобразовывать информацию. Фонетический аспект таких упражнений в основном играет сопутствующую роль, выраженную интонационным оформлением различных типов высказываний. Например, преобразуйте повествовательные предложения в восклицательные, составьте текст из списка фраз и т. д.

2. *Моделирующие упражнения* направлены на моделирование возможных речевых ситуаций общения. Фонетический аспект таких упражнений также имеет сопутствующий характер и может выражаться в постановке задач. Например, составьте диалог, используя следующие слова; выразите несогласие (возмущение) с помощью интонации. Также к этому типу упражнений можно отнести выразительное чтение и устные выступления.

3. *Творческие упражнения* активизируют творческую деятельность с использованием нового языка и его материала, в том числе фонетического. Активное применение данного вида упражнений на начальном этапе затруднено, однако возможно даже на примитивном задании, например дополнить фразу словом для получения рифмы. Можно попробовать придумать слово в соответствии с представлениями студентов о языке и проверить, существует ли оно на самом деле. Поскольку представление о звуковом составе и образе языка формируется именно речевым слухом.

Подведем итог. Задача развития речевого слуха определяет в содержании обучения лингвистический (знаниевый) и психолого-педагогический компоненты (совокупность упражнений, обеспечивающих развитие целевых навыков и умений).

Основой речевого слуха является фонологический слух, следовательно, основным действием будет *фонемный (фонологический) анализ*, включающий выяснение порядка следования фонем в слове (количественный анализ), установление различительной функции (понятие о гласных, согласных звуках,

ударении) и выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку. Знакомство с фонетической системой немецкого языка, обучение фонемному анализу, основам чтения и письма целесообразно проводить в рамках *вводного фонетического курса*.

Вводный фонетический курс ставит своей задачей добиться путем развития речевого слуха по отношению к иностранному языку адекватного восприятия основных смысловых различительных характеристик звуков и закрепить их в сознании обучающихся. Формирование перцептивных эталонов в дальнейшем позволит перейти к формированию продуктивных навыков (говорению, чтению, и письму).

Представленные в рамках вводного фонетического курса упражнения так или иначе воздействуют на речевой слух студентов, демонстрируя комплексный характер овладения речевой деятельностью. На первичном этапе идет работа с фонематическим слухом, которая постепенно дополняется работой с акцентно-ритмическим, интонационным и эмоциональным компонентами; фонетический слух, как слежение за потоком речи, формируется по мере накопления слухового опыта студентов.

Представленные выше упражнения в основном исходят из концепции сопоставления языков и, по нашему мнению, имеют первоочередную ценность на начальном этапе обучения взрослых в условиях учебного (искусственного) многоязычия, когда изучение иностранного языка так или иначе идет через родной язык. Даже крайние сторонники натуральных методов обучения иностранным языкам не могут отрицать, что в указанных условиях сознательное сопоставление родного и изучаемого языка имеет место вне зависимости от участия и отношения преподавателя к этому факту. Мы сами не раз наблюдали, как обучающиеся в рамках коммуникативных курсов, основанных на натуральном методе, самостоятельно записывают

новые слова русскими буквами и переводят их. Ни запись русскими буквами, ни перевод не отражают существующую звуковую форму и фонологические признаки иностранного слова или его значение.

В нашем случае в рамках ВФК мы даем обучающимся «легальное» средство для записи слов, которое отражает фонетико-фонологические особенности в виде МФА. Понятно, что о полноценном использовании МФА в дальнейшем речь не идет. Но его использование позволяет акцентировать внимание на том, что нужно услышать. В дальнейшем многие учащиеся самостоятельно отмечают необходимые признаки удобным им способом. К примеру, при изучении немецкого языка некоторые обучающиеся сами стали подчеркивать долгие гласные, обводить букву «е» в тех словах, где она обозначает закрытый звук [e:].

Проведенные нами эксперименты на различение ряда фонологических признаков немецких фонем, которых нет в русском, на примерах минимальных пар показали, что обучающиеся, не прошедшие вводный фонетический курс, после года изучения немецкого языка делают более чем в два раза больше ошибок, чем обучающиеся, прошедшие такой курс перед началом обучения по той же программе [Ильнер, 2014a]. В дальнейшем при написании диктантов и выполнении упражнений на аудирование участники вводного фонетического курса также демонстрировали высокую фонетико-фонологическую компетенцию [Ильнер, 2014c]. Особенно ярко у не прошедших вводный курс обучающихся проявляется несформированность механизма различения. Определенное сходство фонетических систем русского и немецкого языков позволило обучающимся ограничиться механизмом узнавания, базирующимся на перцептивной базе родного языка. Так, они уверенно писали известное им слово „Ehre“, вместо прозвучавшего „Ähre“, как в виде отдельного слова, так и в составе предложений, в том

числе и тех, где это слово явно не подходило по смыслу и контексту. К сожалению, даже не все из прошедших ВФК заметили подвох.

Данный факт говорит о том, что при несомненной пользе основанных на контрастивном анализе упражнений для развития иноязычного речевого слуха на начальном этапе в дальнейшем необходимы и другие упражнения, базирующиеся на психологических процессах, лежащих в основе речевого слуха, различении и узнавании. Различение лежит в основе формирования, а узнавание — функционирования. На базе гипотезы о пяти алфавитах Н. И. Жинкина Е. И. Исенина предложила создать систему упражнений, основанную на тренировке в различении и формировании образов на уровне фонем, морфем, слов и словосочетаний. Полноценное значение слова реализуется в словосочетаниях. Таким образом, необходимо подобрать словосочетания, где реализуются основные смыслы иностранного слова [Исенина, с. 77]. В этой же статье представлены примеры таких упражнений.

По нашему мнению система, предложенная Е. И. Исениной, позволяет эффективно работать с иноязычным речевым слухом на протяжении всего курса обучения иностранному языку на следующих за начальным уровнях. Столкновение минимальных пар в текстах и различие в значениях, выраженное фонологически, обеспечивает полноценное развитие речевого слуха, сходное с тем, что происходит при естественном усвоении языка.

Завершая параграф об основах методики развития иноязычного речевого слуха, необходимо сказать, что изучение языка в сознательном возрасте эффективно при сочетании речевых и языковых упражнений. Это правило относится не только к грамматике, но и к фонетике. Многие современные курсы иностранного языка это пока не учитывают.

Работа с фонетикой и речевым слухом строится стихийно, а возникающие сложности отдаются на откуп коррективным курсам, что нельзя признать ни эффективным, ни правильным.

Выводы по главе III

Резюмируя вышеизложенное, еще раз обратим внимание на следующие положения.

1. Иноязычный речевой слух, возникая и развиваясь на базе речевого слуха к родному языку, условно проходит четыре этапа. С точки зрения методики преподавания иностранных языков наиболее ответственным является второй этап, когда происходит активное формирование перцептивных эталонов изучаемого языка. Если сформированные на данном этапе индивидуальные эталоны количественно и качественно не соответствуют эталонам перцептивной базы изучаемого языка, полноценное развитие иноязычного речевого слуха вряд ли возможно. Недостаточно развитый иноязычный речевой слух в данном случае будет компенсироваться нефонетическими факторами восприятия параллельно с развитием словарного запаса.

2. Развитие иноязычного речевого слуха соответствует развитию слухопроизносительных навыков на иностранном языке, которые в свою очередь являются составной частью фонологической (фонетико-фонологической) компетенции, определяемой *CEFR* как субкомпонент лингвистической компетенции, включающей также теоретические знания о фонетике изучаемого языка. В свою очередь слухопроизносительные навыки — это автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию

единиц разных уровней фонетического комплекса данного языка в соответствии с его системой и нормой.

3. Цель развития иноязычного речевого слуха определила в качестве компонентов содержания обучения лингвистический и психолого-педагогический компоненты (совокупность подходов, принципов, упражнений, обеспечивающих развитие целевых навыков и умений). Основой речевого слуха является фонологический слух, следовательно, основным действием был фонемный анализ, включающий выяснение порядка следования фонем в слове, установление различительной функции и выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку. Результаты исследований показывают, что знакомство с фонетической системой иностранного языка, обучение фонемному анализу, основам чтения и письма целесообразно проводить в рамках вводного фонетического курса. Методика развития иноязычного речевого слуха должна учитывать психофизиологическую природу механизмов речи (необходимость установления графо-фонемных связей и последовательности формирования перцептивных эталонов на разных уровнях); характер взаимодействия на фонетическом уровне родного и иностранных языков. Дальнейшее развитие иноязычного речевого слуха связано с упражнениями, базирующимися на психологических процессах, лежащих в основе речевого слуха. Столкновение минимальных пар слов в текстах и различие в значениях, выраженное фонологически, обеспечивает полноценное развитие речевого слуха, сходное с тем, что происходит при естественном усвоении языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа представляет собой попытку обобщить основные сведения о восприятии речи в условиях учебного многоязычия и привлечь внимание к фонетическому аспекту обучения иностранному языку в целом и проблеме развития иноязычного речевого слуха в частности.

Во многом неудовлетворительные результаты овладения звуковой стороной иноязычной речи привели к тому, что сегодня вновь возрос интерес к изучению механизмов восприятия речи, условий овладения иностранным языком и методической интерпретации полученных данных.

В ходе нашей работы были решены следующие задачи.

1. Систематизация лингвистических, психолингвистических, психофизиологических и методических основ обучения иностранному языку позволила установить, что обучение проходит в условиях субординированного искусственного многоязычия, опосредованного родным языком. Проблема искусственного многоязычия находится на пересечении двух основных лингвистических парадигм: коммуникативной лингвистики и лингводидактики, и решение ее возможно только в результа-

те их взаимодействия. Развитие идей психологической теории деятельности привело к появлению коммуникативно-деятельностного подхода к обучению с переносом акцента в обучении с языка как системы на обучение речевому общению как деятельности. На базе основных положений коммуникативной лингвистики сформировалась современная концепция преподавания иностранных языков, ставящая в качестве конечной цели обучения владение языком как средством общения.

2. Исследование содержательных характеристик понятий «речевой слух», «иноязычный речевой слух», «слуховая афферентация», «фонетическое восприятие», «артикуляционная база», «перцептивная база», «перцептивный эталон» показало, что человеческая речь является одним из проявлений высшей нервной деятельности и формируется на основе слуховой системы, в основе которой лежит речевой слух как способность анализировать и синтезировать звуки речи на родном и на иностранном языках. В свою очередь речевой слух состоит из нескольких компонентов, важнейшим из которых является фонематический (фонологический) слух. Некоторые компоненты речевого слуха (интонация, ритмико-организационная структура речи, эмоциональная окрашенность) опосредованно связаны с неречевым слухом. Фонематический слух базируется на системе эталонов фонетических единиц и правил сличения с ними — перцептивной базе языка, которая совместно с артикуляционной базой (система речедвигательных навыков, характерных для данного языка) представляет две формы существования языка как системы на уровне звукового строя, обеспечивающие двойной контроль над производством речи посредством слухового и двигательного анализатора.

3. Цель развития иноязычного речевого слуха определила в содержании обучения лингвистический и психолого-педагогический компоненты (совокупность подходов, принципов, упражнений, обеспечивающих развитие целевых навыков

и умений). Ключевым критерием отбора языкового материала для фонетического курса должна быть соотнесенность иностранного и родного языков с учетом интерференции на звуковом уровне. Основой речевого слуха является фонологический слух, следовательно, главное действие — фонемный анализ, включающий выяснение порядка следования фонем в слове, установление различительной функции и выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку. Результаты исследования показали, что знакомство с фонетической системой иностранного языка, обучение фонемному анализу, основам чтения и письма целесообразно проводить в рамках вводного фонетического курса. При этом методика развития иноязычного речевого слуха должна учитывать психофизиологическую природу механизмов речи (необходимость установления графо-фонемных связей и последовательности формирования перцептивных эталонов на разных уровнях); характер взаимодействия на фонетическом уровне родного и иностранных языков. Дальнейшее развитие иноязычного речевого слуха связано с упражнениями, базирующимися на психологических процессах, лежащих в основе речевого слуха. Столкновение минимальных пар слов в текстах и различие в значениях, выраженное фонологически, обеспечивает полноценное развитие речевого слуха, сходное с тем, что происходит при естественном усвоении языка.

Дальнейшие перспективы работы в данном направлении связаны с исследованиями особенностей развития иноязычного речевого слуха в рамках конкретных языковых пар и/или при усвоении нескольких иностранных языков, анализом механизмов его развития и функционирования в определенных условиях, разработкой интегрированных курсов иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
- Александрова, Н. Ш. Родной язык, иностранный язык и языковые феномены, у которых нет названия [Текст] / Н. Ш. Александрова // Вопросы языкознания. — 2006. — № 3. — С. 88—100.
- Ананьев, М. В. Методика определения некоторых дифференциальных аспектов музыкального восприятия [Текст] / М. В. Ананьев, Е. В. Волкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — Челябинск : Изд-во «Образование», 2004. — С. 171—184.
- Андреева, С. В. Билингвизм и его аспекты [Текст] / С. В. Андреева // Ученые записки ЗабГГПУ. Серия: Филология, история, востоковедение. — 2009. — № 3. — С. 34—38.
- Аталаев, Ш. Некоторые экспериментальные данные обучения произношению немецкого языка как второй специальности в многонациональной аудитории [Текст]

- / Ш. Аталаев // Обучение устной иноязычной речи в школе и вузе / под ред. С.Ф. Шатилова. — Л. : РТП ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1977. — С. 93—101.
- Аталаева, Н.-П. Г. Обучение произносительным навыкам второго иностранного языка в многоязычной аудитории : Немецкий язык, языковой факультет национального вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н.-П. Г. Аталаева. — Пятигорск, 2004. — 152 с.
 - Багана, Ж. Акцент и ошибки как проявление интерференции [Текст] / Ж. Багана, Е. В. Хапилина // Вестник ВГУ, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2006. — № 1. — С. 55—58.
 - Багироков, Х. З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков) : монография [Текст] / Х. З. Багироков. — Майкоп : Изд-во АГУ, 2004. — 316 с.
 - Барсук, Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия [Текст] / Р. Ю. Барсук. — М. : Высшая школа, 1970. — 176 с.
 - Бахтин, М. М. Человек в мире слова [Текст] / М. М. Бахтин ; сост. О.Е. Оссовский. — М. : Изд-во Росс. откр. ун-та, 1995. — 140 с.
 - Белоус, Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха [Текст] / Е. Н. Белоус // Образование и наука. — 2009. — № 10 (67). — С. 122—128.
 - Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б. В. Беляев. — М. : Просвещение, 1965. — 229 с.
 - Бенвенист, Э. Уровни лингвистического анализа [Текст] / Э. Бенвенист // Общая лингвистика. — М. : Прогресс, 1974. — С. 129—140.
 - Бертуланфи, Л. фон. Общая теория систем : критический обзор [Текст] / Л. фон Бертуланфи // Исследования

- ние по общей теории систем : сб. переводов. — М. : Прогресс, 1969. — С. 23—82.
- Биктеева, Л. Р. Развитие иноязычного фонематического слуха при изучении неродного языка [Текст] / Л. Р. Биктеева // Вестник Университета РАО. — 2007. — № 2. — С. 91—94.
 - Биктеева, Л. Р. Совершенствование речевого слуха при изучении русского языка как иностранного [Текст] / Л. Р. Биктеева // Вестник Университета РАО. — 2008. — № 1. — С. 96—99.
 - Бим, И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 1997. — №4. — С. 5—12.
 - Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы [Текст] / И. Л. Бим. — М. : Просвещение, 1988. — 256 с.
 - Боборики, Г. И. Работа над произношением на начальном этапе обучения иностранных студентов [Текст] / Г. И. Боборики // Учебный процесс. Журнал ГГМУ. — 2004. — № 3. — С. 93—94.
 - Бодуэн де Куртенэ, И. А. Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. [Текст] / И. А. Бодуэн де Куртенэ ; сост. В. П. Григорьев, А. А. Леонтьев. — М. : Изд-во АН СССР, 1963. — Т. 1—2.
 - Болонская декларация : Европейское пространство высшего образования : Совместное заявление европейских министров образования, подписанное в Болонье 19 июля 1999 года [Текст] // Вестник Рос. филос. об-ва. — 2005. — № 1 (33). — С. 74—77.
 - Большой словарь медицинских терминов [Текст] / сост. В. Федотов. — М. : Центрполиграф, 2007. — 960 с.

- Бондарко, Л. В. Об основных интересах современной фонетики [Текст] / Л. В. Бондарко // Язык, личность, текст : сб. ст. к 70-летию Т. М. Николаевой. — М.: Языки славянских культур, 2005. — С. 449—456.
- Бондарко, Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи : монография [Текст] / Л. В. Бондарко. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. — 199 с.
- Брызгунова, Е. А. Интонация [Текст] / Е. А. Брызгунова // Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. — М.: Наука, 1980. — Т. I. — С. 96—122.
- Будник, Е. А. Аспекты исследования звуковой интерференции (на материале русско-португальского двуязычия) [Текст] / Е. А. Будник, И. М. Логинова. — М.: МЭСИ, 2012. — 162 с.
- Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие [Текст] / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. — Вып. 6. — М.: Прогресс, 1972. — С. 25—60.
- Вайнрайх, У. Языковые контакты [Текст] / У. Вайнрайх. — Киев: Вища школа, 1979. — 263 с.
- Велитченко, Л. К. Развитие иноязычного речевого слуха у взрослых при овладении языками : автореф. ... канд. психол. наук [Текст] / Л. К. Велитченко. — Киев, 1971. — 19 с.
- Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. [Текст] / Б. М. Величковский. — М.: Академия, 2006. — Т. 2. — 432 с.
- Веретягин, Н. Ю. Теоретические аспекты современных подходов к обучению билингвов [Электронный ресурс] / Н. Ю. Веретягин // European student scientific journal. — 2013. — № 2. — URL : <http://sjes.esrae.ru/ru/3> (дата обращения: 01.12.2014).
- Верещагин, Е. М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков [Текст] / Е. М. Верещагин. — М.: Изд-во МГУ, 1969. — 90 с.

- Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия [Текст] / Е. М. Верещагин. — М. : Наука, 1960. — 160 с.
- Верещагин, Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М. : Русский Язык, 1983. — 269 с.
- Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов [Текст] / Т. Г. Визель. — М. : В. Секачев, 2016a. — 264 с.
- Визель, Т. Г. Приобретение и распад речи [Текст] / Т. Г. Визель. — Барнаул : АлтГПУ, 2016b. — 289 с.
- Виноградов, В. А. Консонантизм и лингвистические аспекты обучения языку [Текст] / В. А. Виноградов. — М. : МГУ, 1972. — 57 с.
- Виноградов, В. А. Лингвистика и обучение языку [Текст] / В. А. Виноградов. — М. : Академия, 2003. — 370 с.
- Вишневская, Г. М. Билингвизм и его аспекты [Текст] / Г. М. Вишневская. — Иваново : Ивановский гос. ун-т, 1997. — 98 с.
- Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Г. А. Волкова. — М. : Владос, 2002. — 272 с.
- Воробьев, В. В. Лингвокультурология (теория и методы) : монография [Текст] / В. В. Вооробьев. — М. : Изд-во РУДН, 1997. — 331 с.
- Гавранек, Б. К проблематике смешения языков [Текст] / Б. К. Гавранек // Новое в лингвистике. — Вып. 6. — М. : Прогресс, 1972. — С. 94—111.
- Гальперин, П. Я. К вопросу о внутренней речи [Текст] / П. Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. — № 4. — С. 55—60.

- Гальперин, П. Я. К проблеме внимания [Текст] / П. Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. — 1958. — № 3. — С. 33—38.
- Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. — М. : Наука, 1966. — С. 236—277.
- Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. — Т. 1. — С. 441—469.
- Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Academia, 2004. — 336 с.
- Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информационно-методическое пособие к курсу «Психология человека» [Текст] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. — М. : Пед. об-во России, 2003. — 276 с.
- Голубев, А. И. Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков [Текст] / А. И. Голубев, И. Б. Смирнова. — М. : Академия, 2005. — 208 с.
- Гончарова, Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. Л. Гончарова. — Ставрополь, 2006. — 212 с.
- Горожанина, Н. И. Особенности немецко-русской интерференции применительно к акцентно-ритмической организации звучащей речи : дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Н. И. Горожанина. — М., 2004. — 189 с.
- Готсдинер А. Л. О стадиях формирования музыкального восприятия [Текст] / А. Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления. — М., 1974. — С. 230—251.

- Давыденко, Г. В. Обучение второму иностранному языку в условиях лингвистической гимназии [Текст] / Г. В. Давыденко // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 6. — С. 71—76.
- Дешериев, Ю. Д. Развитие языков народов СССР в советскую эпоху [Текст] / Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко. — М. : Просвещение, 1968. — 312 с.
- Джапаридзе, З. Н. Перцептивная фонетика (основные вопросы) [Текст] / З. Н. Джапаридзе. — Тбилиси : Мецниереба, 1985. — 117 с.
- Диброва, Е. И. Современный русский язык : Теория. Анализ языковых единиц [Текст] / Е. И. Диброва. — М. : Академия, 2002. — 544 с.
- Дугашева, К. К. Изучение фонетической интерференции в методических целях в условиях искусственного триязычия [Текст] / К. К. Дугашева // Сравнительно-сопоставительное изучение языков : тематический сборник. — Алма-Ата : Изд-во КазГУ им. С. М. Кирова, 1989. — С. 17—22.
- Евчик, Н. Е. Перцептивная база языка : теоретические и прикладные аспекты формирования (в норме и патологии) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук [Текст] / Н. Е. Евчик. — Минск, 2001. — 35 с.
- Еремина, Л. Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода: Немецкий язык как второй иностранный при первом английском : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л. Я. Еремина. — СПб., 2002. — 190 с.
- Жак-Далькроз, Э. Ритм [Текст] / Э. Жак-Далькроз. — М. : Классика-XXI, 2008. — 248 с.
- Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 370 с.

- Жинкин, Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—IV классов [Текст] / Н. И. Жинкин // Известия АПН РСФСР. — 1956. — Вып. 78. — С. 141—250.
- Жучкова, И. А. Методика проведения вводного курса при обучении немецкому языку на базе французского (на факультете иностранных языков педвуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И. А. Жучкова. — М., 1970. — 29 с.
- Забелина, Н. А. О билингвизме [Текст] / Н. А. Забелина // Теория языка и межкультурная коммуникация. — 2007. — № 2. — С. 14—19.
- Залевская, А. А. Вопросы психолингвистической теории двуязычия [Текст] / А. А. Залевская // Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 10. — С. 10—17.
- Залевская, А. А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия : учеб. пособие [Текст] / А. А. Залевская, И. Л. Медведева. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2002. — 194 с.
- Занглигер, В. Ф. Формирование иноязычного фонематического слуха учащихся на начальном этапе обучения английскому языку в средней школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В. Ф. Занглигер. — М., 1969. — 40 с.
- Захарова, М. М. Психофизиологическая природа процессов чтения и письма [Текст] / М. М. Захарова, Л. Ю. Шишкина, М. В. Юрьева // Вестник МичГАУ. — 2013. — № 3. — С. 130—133.
- Зеер, Э. Ф. Основы личностно ориентированного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 2001. — 50 с.
- Зимняя, И. А. К вопросу о зонной природе восприятия изолированных звуков [Текст] / И. А. Зимняя // Доклады АПН РСФСР. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — № 2. — С. 43—49.

- Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
- Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
- Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса [Текст] / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 [Текст] / под общ. ред. И. А. Зимней. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — С. 244—252.
- Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1985. — 160 с.
- Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1992. — 222 с.
- Зиндер, Л. Р. Общая фонетика [Текст] / Л. Р. Зиндер. — М. : Высшая школа, 1979. — 306 с.
- Зиновьева, С. А. Формирование компенсаторных умений аудирования на иностранном языке у студентов неязыкового вуза [Текст] / С. А. Зиновьева // Вестник Бурятского госуниверситета. — 2010. — № 15. — С. 177—180.
- Иванова, Е. А. Формирование слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. А. Иванова. — Сургут, 2012. — 203 с.

- Иванова, С. Ф. Речевой слух и культура речи [Текст] / С. Ф. Иванова. — М. : Просвещение, 1970. — 96 с.
- Ильин, М. С. Основы теории упражнений [Текст] / М. С. Ильин. — М. : Педагогика, 1975. — 152 с.
- Ильнер, А. О. Влияние вводного фонетического курса на усвоение отдельных фонематических оппозиций студентами неязыковых специальностей [Электронный ресурс] / А. О. Ильнер // Медицина и образование в Сибири. — 2014a. — № 3. — Режим доступа: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=1408.
- Ильнер, А. О. Основные положения методики развития речевого слуха у студентов неязыковых специальностей на начальном этапе обучения иностранным языкам [Текст] / А. О. Ильнер, Л. И. Корнеева // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования науки и культуры. — 2014b. — № 1 (123). — С. 108—115.
- Ильнер, А. О. Оценка эффективности методики развития речевого слуха при изучении немецкого языка как второго иностранного студентами неязыковых специальностей [Текст] / А. О. Ильнер // Вестник университета : Российско-таджикский (славянский) университет. — 2014c. — № 2 (45). — С. 258—268.
- Ильясов, И. И. Концепция управления усвоением и обучение иностранному языку [Текст] / И. И. Ильясов, Т. В. Рябова // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. — М. : Изд-во МГУ, 1970. — С. 5—26.
- Ильяшенко, Т. П. Языковые контакты [Текст] / Т. П. Ильяшенко. — М., Наука 1970. — 204 с.
- Интенсивное обучение иностранным языкам [Текст] / под ред. Г. А. Китайгородской. — М. : Издательство Московского университета, 1990. — 132 с.

- Интерференция звуковых систем : коллект. монография [Текст] / под общ. ред. Л. В. Бондарко. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. — 279 с.
- Исенина, Е. И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи [Текст] / Е. И. Исенина // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 1. — С. 74—81.
- Искусственный билингвизм : проблемы и решения : монография [Текст] / И. Е. Абрамова [и др.]. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2011. — 219 с.
- Кабанова, О. Я. Основные вопросы методики обучения иностранным языкам на основе концепции управления усвоением [Текст] / О. Я. Кабанова. — М. : Изд-во ГЛГУ, 1976. — 139 с.
- Казарина, Т. В. Развитие языковой компетентности студентов при обучении аудированию в техническом вузе [Текст] / Т. В. Казарина // Международный журнал экспериментального образования. — 2011. — № 6. — С. 114—116.
- Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепт, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 476 с.
- Карлинский, А. Е. Основы теории взаимодействия языков [Текст] / А. Е. Карлинский. — Алма-Ата : Гылым, 1990. — 181 с.
- Каспранский, Р. Р. Понятие фонетической модели и ее значение в практике обучения произношению иностранного языка [Текст] / Р. Р. Каспранский // Вопросы фонетики и обучение произношению. — М. : МГУ, 1975. — С. 62—76.
- Кафтайлова, Н. А. Реализация компетентностного подхода в обучении второму иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / Н. А. Кафтайлова // Актуальные

- вопросы преподавания иностранного языка, межкультурной коммуникации и переводческих дисциплин в вузе : сб. статей междунар. науч.-практ. конф. [Текст] / отв. за вып. Л. И. Корнеева. — Екатеринбург : УрФУ, 2012. — С. 11—20.
- Кондакова, М. Ф. Языковой контакт в ряду других смежных явлений [Электронный ресурс] / М. Ф. Кондакова // Язык и литература : электронный журнал ф-та РГФ ТюмГУ. — 2002. — № 15. — URL: <http://frgf.utmn.ru/last/No15/text01.htm>.
 - Константинов, Е. Б. Методическое наследство академика Л. В. Щербы в области обучения иностранным языкам в средней школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. Б. Константинов. — М., 1952. — 28 с.
 - Корнеева, Л. И. Лингвистическое образование в неязыковом вузе : практика, проблемы, перспективы [Текст] / Л. И. Корнеева // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка, межкультурной коммуникации и переводческих дисциплин в вузе : сб. статей междунар. науч.-практ. конф. [Текст] / отв. за вып. Л. И. Корнеева. — Екатеринбург : УрФУ, 2012a. — С. 5—10.
 - Корнеева, Л. И. Основные дидактические аспекты повышения квалификации преподавателей (Россия и Германия: сравнительный анализ) [Текст] / Л. И. Корнеева, А. Шельтен. — Екатеринбург : УрФУ, 2012b. — 323 с.
 - Корнеева, Л. И. Практическая фонетика немецкого языка для студентов неязыковых вузов [Текст] / Л. И. Корнеева, Т. А. Коновалова. — Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2007. — 125 с.
 - Коротенкова, В. В. Обучение немецкому языку с опорой на английский [Текст] / В. В. Коротенкова // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 5. — С. 54—58.

- Кузаль, К. Воспроизведение и восприятие русских звуков в иностранной аудитории [Текст] / К. Кузаль. — Вроцлав : Изд-во Вроцлавского ун-та, 1998. — 88 с.
- Кулешов, В. В. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция [Текст] / В. В. Кулешов, А. Б. Мишин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 117 с.
- Куликов, Д. В. Становление двуязычной личности в условиях искусственного билингвизма : лексические и лексикографические аспекты : дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Д. В. Куликов. — Саратов, 2004. — 208 с.
- Лapidус, Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности [Текст] / Б. А. Лapidус. — М. : Высшая школа, 1980. — 173 с.
- Левитан, К. М. Основы педагогической деонтологии [Текст] / К. М. Левитан. — М. : Наука, 1994. — 192 с.
- Левковская, К. А. Немецкий язык. Фонетика, грамматика, лексика : учебник [Текст] / К. А. Левковская. — М.: Академия, 2004. — 368 с.
- Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1965. — 246 с.
- Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» [Текст] / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. — М. : Смысл, 2000. — 509 с.
- Леонтьев, А. А. Психофизиологические механизмы речи [Текст] / А. А. Леонтьев // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. — М. : Наука, 1970. — С. 314—370.
- Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 214 с.
- Логинова, И. М. Фонологическая типология языков как лингводидактическая основа обучения фонетике

- [Текст] / И. М. Логинова // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / под ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е. Е. Юркова. — Т. 3. — Шанхай : Изд-во Шанхайского ун-та иностранных языков, 2011. — С. 10—16.
- Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М. : Владос, 1998. — 680 с.
 - Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. — СПб. : Питер, 2006. — 320 с.
 - Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. — М. : Академия, 2003. — 384 с.
 - Лурия, А. Р. Очерки по психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. — М. : АПН РСФСР, 1950. — 84 с.
 - Любимова, Н. А. Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного [Текст] / Н. А. Любимова, И. П. Егорова, Н. Л. Федотова. — СПб. : СПбГУ, 1993. — 106 с.
 - Любимова, Н. А. Фонетическая интерференция [Текст] / Н. А. Любимова. — Л. : ЛГУ, 1985. — 73 с.
 - Любимова, Н. А. Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финско-русского двуязычия) [Текст] / Н. А. Любимова. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. — 196 с.
 - Майкапар, С. М. Музыкальный слух, его значение, природа и особенности и метод правильного развития [Текст] / С. М. Майкапар. — М. : Изд-во ЛКИ, 2013. — 256 с.
 - Мальмберг, Б. Проблемы метода в синхронной фонетике [Текст] / Б. Мальмберг // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 2. — М. : Прогресс, 1962. — С. 340—388.
 - Масленкова, Л. М. Интенсивный курс сольфеджио : метод. пособ. для педагогов [Текст] / Л. М. Маслен-

- кова. — СПб. : Изд-во «Союз художников», 2007. — 175 с.
- Мечковская, Н. Б. Языковой контакт [Текст] / Н. Б. Мечковская // Общее языкознание. Минск : Вышэйшая школа, 1983. — 456 с.
 - Миньяр-Белоручев, Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка в обучении иностранному [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 5. — С. 15—16.
 - Молдатаев, Е. А. Некоторые проблемы межъязыковой интерференции в области фонетики немецкого языка [Текст] / Е. А. Молдатаев // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков: тезисы докладов VIII Республиканской конференции преподавателей иностранных языков. — Алма-Ата : Издательство Казахского государственного университета им. С. М. Кирова, 1977. — С. 145—146.
 - Николаева, Т. М. Фразовая интонация славянских языков [Текст] / Т. М. Николаева — М. : Наука, 1977. — 278 с.
 - Никонова, О. Н. Фонетика немецкого языка [Текст] / О. Н. Никонова. — М. : Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1958. — 344 с.
 - Норк, О. А. Фонетика современного немецкого языка: Нормативный курс [Текст] / О. А. Норк, Н. Ф. Адамова. — М. : Высшая школа, 1976. — 212 с.
 - Обучение иноязычной речи в школе и вузе [Текст] / под ред. С. Ф. Шатилова. — Л. : ЛГПИ им. Герцена, 1977. — 137 с.
 - Оглуздина, Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам [Текст] / Т. П. Оглуздина // Вестник ТГПУ. — 2011. — Вып. 2 (104). — С. 91—94.

- Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. — М. : Академия, 2002. — 200 с.
- Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ [Текст] / под общей редакцией Г. В. Чиркиной. — М. : АРКТИ, 2002. — 240 с.
- Очкина, Д. А. Проблемы изучения билингвизма [Электронный ресурс] / Д. А. Очкина, Ю. А. Лобина // V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» (15 февраля – 31 марта 2013 г.) / Рос. акад. естествознания. — М., 2013. — URL : <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/7582.pdf>.
- Пассов, Е. И. Формирование произносительных навыков : учебное пособие [Текст] / Е. И. Пассов, Е. Г. Завесова. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.
- Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи [Текст] / Е. И. Пассов // Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы : тезисы докладов и выступлений международной конференции. — М., 1969. — С. 267—269.
- Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного [Текст] / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — М. : Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
- Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования [Текст] / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 2000. — 176 с.

- Пассов, Е. И. Упражнение как средство обучения. Ч. II : учеб. пособие [Текст] / Е. И. Пассов ; под ред. Е. И. Пасова, Е. С. Кузнецовой. — Серия «Методика обучения иностранным языкам». — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.
- Пашковская, С. С. Использование фонетических музыкальных способностей при обучении иностранным языкам [Текст] / С. С. Пашковская // Вестник РУДН. — Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2009. — № 3. — С. 104—109.
- Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
- Попов, Л. Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики [Текст] / Л. Н. Попов // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 1. — С. 15—20.
- Потапова, Р. К. Слоговая фонетика германских языков : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. [Текст] / Р. К. Потапова. — М. : Высшая школа, 1986. — 143 с.
- Потапова, Р. К. Язык, речь, личность [Текст] / Р. К. Потапова, В.В. Потапов. — М. : Языки славянской культуры, 2006. — 491 с.
- Присная, Л. Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав [Текст] / Л. Л. Присная // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 70. — С. 287—289.
- Психолингвистические исследования развития речи и обучения второму языку [Текст] / под ред. Ю. В. Тихонова. — М. : АН СССР, Институт языкознания, 1980. — 140 с.
- Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под общ. ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 656 с.

- Раевский, М. В. Фонетика немецкого языка [Текст] / М. В. Раевский. — М.: Изд-во МГУ, 1997. — 310 с.
- Репина, З. А. Роль артикуляции в процессах письма [Текст] / З. А. Репина // Специальное образование. — 2008. — № 10. — С. 60—63.
- Рогозная, Н. Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (на материале разноструктурных языков) : дис. ... д-ра филол. наук [Текст] / Н. Н. Рогозная. — М., 2003. — 381 с.
- Розенцвейг, В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов [Текст] / В. Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. — Вып. 6. — М.: Прогресс, 1972. — С. 5—24.
- Сборник научных статей к юбилею Е. А. Брызгуновой [Текст] / отв. ред. М. Л. Ремнева. — М.: Изд-во МГУ, 2004. — 352 с.
- Сергеева, Н. Н. Классификация трудностей в овладении слухопроизносительным навыком студентами-лингвистами [Текст] / Н. Н. Сергеева, Е. А. Иванова // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2. — С. 133—136.
- Сергеева, Н. Н. Стратегии преодоления трудностей овладения слухопроизносительным навыком иноязычной речи [Текст] / Н. Н. Сергеева, Е. А. Иванова // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 1. — С. 163—166.
- Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. — Волгоград: Перемена, 1994. — 152 с.
- Серова, Т. С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур [Текст] / Т. С. Серова // Язык и культура. — 2010. — № 4. — С. 44—56.

- Серова, Т. С. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению [Текст] / Т. С. Серова, Т. А. Горева. — Пермь : ПГТУ, 2005. — 167 с.
- Смирнов, И. Б. Учет типологических особенностей фонетических систем немецкого и русского языков при формировании фонетических навыков на начальном этапе обучения [Текст] / И. Б. Смирнов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2008. — № 2 (13). — С. 127—142.
- Современный русский литературный язык : учебник [Текст] / под ред. В. Г. Костомарова и профессора В. И. Максимова. — М. : Гардарики, 2003. — 780 с.
- Солнцева, Л. П. История методов обучения иностранным языкам [Текст] / Л. П. Солнцева. — Павлодар : ЭКО, 2009. — 104 с.
- Соловова, Е. Н. Формирование произносительных навыков [Текст] / Е. Н. Соловова // ELTNews & Views. — 2000. — № 2 (14). — С. 2—9.
- Сорокина, Е. В. Развитие речевого слуха студентов-иностранцев при обучении их русскому языку [Текст] / Е. В. Сорокина // Вестник РУДН. — Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2005. — № 1. — С. 23—30.
- Тайлакбаев, Б. Д. Некоторые вопросы сравнения фонем разносистемных языков [Текст] / Б.Д. Тайлакбаев // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков: тезисы докладов VIII Респ. конф. преподавателей иностранных языков. — Алма-Ата : Изд-во КазГУ им. С.М.Кирова, 1977. — С. 209—210.
- Талызина, Н. Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня [Текст] / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 92—101.

- Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) [Текст] / Н. Ф. Талызина. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 345 с.
- Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 18—21.
- Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. — М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. — 355 с.
- Тохтахунова, С. Н. Динамика фонетической интерференции в условиях искусственного триязычия [Текст] / С. Н. Тохтахунова // Сравнительно-сопоставительное изучение языков : тематический сборник. — Алма-Ата : Изд-во КазГУ им. С. М. Кирова, 1989. — С. 149—155.
- Трубецкой, Н. С. Основы фонологии [Текст] / Н. С. Трубецкой. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 352 с.
- Тунгусова, Г. И. Психологические и лингводидактические принципы функционирования модели коррекции слухопроизносительных навыков : дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Г. И. Тунгусова. — Иркутск, 2000. — 276 с.
- Фокина, К. В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций [Текст] / К. В. Фокина, И. Н. Тернова, Н. В. Костычева. — М. : Высшее образование, 2006. — 158 с.
- Фролова, И. В. Оптимизация процесса формирования слухопроизносительных навыков у студентов 2 курса педагогического вуза (французский как второй иностранный после английского) : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И. В. Фролова. — Спб., 2007. — 19 с.
- Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи [Текст] / И. И. Халеева. — М. : Высшая школа, 1989. — 237 с.

- Хомская, Е. Д. Нейропсихология : учебник для вузов [Текст] / Е. Д. Хомская. — СПб. : Питер, 2003. — 496 с.
- Хомски, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Н. Хомски. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 259 с.
- Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
- Хэгболд, П. Изучение иностранных языков [Текст] / П. Хэгболд. — М. : Изд-во мин-ва просвещения РСФСР, 1963. — 158 с.
- Цейтлин, С. Н. Направления и аспекты изучения детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин // Детская речь как предмет лингвистического исследования. — СПб., 2004. — С. 119—122.
- Цейтлин, С. Н. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия [Текст] / С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршева, Т. В. Кузьмина. — М. : Златоуст, 2014. — 140 с.
- Чирво, А. Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры младших школьников [Текст] / А. Ю. Чирво // Начальная школа. — 2009. — № 10. — С. 26—29.
- Чистович, Л. А. Текущее распознавание речи человеком [Текст] / Л. А. Чистович // Машинный перевод и прикладная лингвистика. — М., 1962. — Вып. II. — № 7. — С. 3—44.
- Чугаева, Т. Н. Звуковой строй языка в перцептивном аспекте (экспериментальное исследование на материале английского языка) : дис. ... д-ра филол. наук [Текст] / Т. Н. Чугаева. — СПб. : 2009. — 346 с.
- Чугаева, Т. Н. К проблеме уровней формирования иноязычной компетенции современного специалиста [Текст] / Т. Н. Чугаева // Вестник СПбГУ. — 2007. — Вып. 4. — Ч. II. — Сер. 9. — С. 175—181.

- Чугаева, Т. Н. Перцептивная база иностранного языка: этапы становления и критерии совершенствования [Текст] / Т. Н. Чугаева // Вестник ЧелГУ. — 2007. — № 8. — С. 132—138.
- Чуприкова, Н. И. Психология умственного развития : Принцип дифференциации [Текст] / Н. И. Чуприкова. — М. : Столетие, 1997. — 480 с.
- Шамшина, Е. И. Некоторые вопросы прогнозирования интонационной интерференции (на материале русского и немецкого языков) [Текст] / Е.И. Шамшина // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков : тезисы докладов VIII Республиканской конференции преподавателей иностранных языков. — Алма-Ата : Изд-во КазГУ им. С.М.Кирова, 1977. — С. 235—241.
- Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] / Н. Х. Швачкин // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 13. — С. 101—132.
- Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общ. вопросы методики [Текст] / Л. В. Щерба ; под ред. И. В. Рахманова. — М. : Высш. шк., 1974a. — 111 с.
- Щерба, Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике: в 3 т. [Текст] / Л. В. Щерба ; отв. ред. М.И. Матусевич. — Т. 1. — Л. : Изд. Ленингр. ун-та, 1958. — 183 с.
- Щерба, Л. В. К вопросу о двуязычии [Текст] / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974b. — С. 313—318.
- Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М. : Знание, 1976. — 64 с.
- Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык : в 2 т. [Текст] / А. Н. Тихонов, Р. И. Хашимов, Г. С. Журавлева [и др.] ; под общ. ред. А. Н. Тихонова, Р. И. Хашимова. — Т. 1. — М. : Флинта, 2014. — 840 с.

- Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. — 688 с.
- Якобсон, Р. Фонология и ее отношение к фонетике [Текст] / Р.Якобсон, М.Халле // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 2. — М.: Прогресс, 1962. — С. 231—278.
- Albert, M. L. The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism [Текст] / M. L. Albert, L. K. Obler, A. Obler. — NY : Academic Press New York, 1978. — 320 p.
- Altmann, H. Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen [Текст] / H. Altmann, U. Ziegenhain. — Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2002. — 174 p.
- Beebe, L. M. Myths about interlanguage phonology [Текст] / L. M. Beebe // Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system. — NY: Newbury House, 1987. — P. 165—175.
- Broca, P. Sur le principe des localisations cerebrales [Электронный ресурс] / P. Broca // Bulletin de la Societe d'Anthropologie. — 1861. — Tome II. — P. 190—204. — URL : <https://archive.org/details/bulletinsdelaso10parigoog>.
- Cummins, J. Bilingualism and second language learning [Текст] / J. Cummins // Annual Review of Applied Linguistics. — Cambridge: Cambridge University Press, 1993. — P. 51—70.
- Dieling, H. Phonetik lehren und lernen [Текст] / H. Dieling, U. Hirschfeld. — München : Goethe-Institut, 2000. — 200 p.
- Essen, O. von. Allgemeine und angewandte Phonetik [Текст] / O. von Essen. — Berlin: Akademie-Verl., 1966. — 228 p.
- Essen, O. von. Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation [Текст] / O. von Essen. — Düsseldorf: Rattigen, 1956. — 168 p.

- Fiukowski, H. Einführung in die Sprechwissenschaft [Текст] / H. Fiukowski, G. Lindner. — Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1978. — 308 p.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen [Текст]. — München: Langenscheidt Verlag, 2009. — 244 p.
- Hall, T. A. Phonologie. Eine Einführung [Текст] / T. A. Hall. — Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2000. — 360 p.
- Heike, G. Suprasegmentale Analyse [Текст] / G. Heike. — Marburg: N. G. Elwert, 1969. — 148 p.
- Hirschfeld, U. Auswahlbibliographie zur Phonologie und Phonetik verschiedener Ausgangssprachen unter besonderer Berücksichtigung der Konfrontation mit dem Deutschen [Текст] / U. Hirschfeld // Deutsch als Fremdsprache. — 1994. — № 21. — P. 186—192.
- Hirschfeld, U. Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation — Arbeits- und Forschungsschwerpunkte — Perspektiven [Текст] / U. Hirschfeld // Deutsch als Fremdsprache. — 2002. — № 39. — P. 82—88.
- Hirschfeld, U. Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer [Текст] / U. Hirschfeld // Deutsch als Fremdsprache. — 1995. — № 32. — P. 177—183.
- Juhász, J. Probleme der Interferenz [Текст] / J. Juhász. — München : Hueber, 1970. — 174 p.
- Köhler, F. H. Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen [Текст] / F.H. Köhler. — Tübingen : TBI-Verlag, 1975. — 159 p.
- Lindner, G. Einführung in die experimentelle Phonetik [Текст] / G. Lindner. — Berlin: Akademie-Verl., 1969. — 246 p.

- Meinhold, G. Phonologie der deutschen Gegenwartssprache [Текст] / G. Meinhold, E. Stock. — Leipzig: Bibliographisches Institut Leipzig, 1982. — 254 p.
- Molnár, H. Der Einfluss des Faktors Alter auf Aussprachekompetenz in der L2. Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernern [Текст] / H. Molnár // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. — 2010. — № 1. — P. 43—56.
- Neppert, J. Elemente einer Akustischen Phonetik [Текст] / J. M. H. Neppert. — Hamburg : Helmut Buske Verlag, 1999. — 350 p.
- Paul, H. Prinzipien der Sprachgeschichte [Электронный ресурс] / H. Paul. — Heidelberg, 1920. — URL : <http://gutenberg.spiegel.de/buch/prinzipien-der-sprachgeschichte-2742/25>.
- Pelz, H. Abschnitt: Phonetik/ Phonologie [Текст] / H. Pelz // Linguistik: eine Einführung. — Hamburg: campe paperback, 2004. — P. 69—114.
- Pétursson, M. Elementarbuch der Phonetik [Текст] / M. Pétursson, J. M. H. Neppert. — Hamburg : Helmut Buske Verlag, 1996. — 222 p.
- Philipp, M. Phonologie des Deutschen [Текст] / M. Philipp. — Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 1974. — 152 p.
- Phonetische Transkription des Deutschen [Текст] / B. Reus, B. Redecker, E. Koch [et al.]. — Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2007. — 155 p.
- Rausch, R. Deutsche Phonetik für Ausländer [Текст] / R. Rausch, I. Rausch. — Leipzig: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1991. — 404 p.
- Reinke, K. Einfach Deutsch aussprechen. Phonetischer Einführungskurs Deutsch als Fremdsprache [Текст] / K. Reinke. — Leipzig : Schubert Verlag, 2011. — 72 p.

- Rost, M. Teaching and Researching Listening [Текст] / M. Rost. — L. : Pearson Education, 2002. — 328 p.
- Schiemann, E. Hören, sprechen, richtig schreiben. Ein kombiniertes Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache [Текст] / E. Schiemann, M. Böck. — Stuttgart : Schmetterling-Verlag, 2003. — 186 p.
- Slembek, E. Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer und türkischer Muttersprache [Текст] / E. Slembek. — Heinsberg : Agentur Dieck, 1995. — 204 p.
- Slembek, E. Phonetik im Deutschunterricht untersucht an deutschen Sprachbüchern 1898—1978 [Текст] / E. Slembek. — Hamburg : Helmut Buske Verlag, 1983. — 331 p.
- Stock, E. Deutsche Intonation [Текст] / E. Stock. — Leipzig, New York : Verl. Enzyklopädie, 1996. — 144 p.
- Wernicke, C. Der aphasische Symptomencomplex : eine psychologische Studie auf anatomischer Basis [Электронный ресурс] / C. Wernicke. — Breslau : Max Cohn & Weigert, 1874. — URL : <https://archive.org/details/deraphasischesy-00werngoog>.

Научное издание

Ильнер Александр Олегович

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО СЛУХА
В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО МНОГОЯЗЫЧИЯ**

Редактор В. О. Корионова
Верстка Е. В. Ровнушкиной

Подписано в печать 13.12.2016. Формат 60×84 1/16.
Бумага писчая. Цифровая печать. Усл. печ. л. 7,9.
Уч.-изд. л. 7,6. Тираж 100 экз. Заказ 437.

Редакционно-издательский отдел ИПЦ УрФУ
620049, Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 5
Тел. 8 (343) 375-48-25, 375-46-85, 374-19-41
E-mail: rio@urfu.ru

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620075, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел. 8 (343) 350-56-64, 350-90-13
Факс 8 (343) 358-93-06
E-mail: press-urfu@mail.ru

